

10. “Upstairs / Downstairs”¹: lógicas e práticas internas de diferenciação

As diferentes actividades desenvolvidas nesta UTI são semelhantes às existentes nas outras UTI's portuguesas, como oportunamente descrevemos. Por conseguinte, encontramos também aqui as actividades curriculares, compreendendo várias áreas disciplinares como diversas línguas (Inglês, Francês, Alemão e Português), História (Local, de Arte, da Música e da Língua Portuguesa), Filosofia, Economia, Educação para a Saúde, Informática, Artes diversas (Artes Manuais, Artes Plásticas, Oficina de Artes, Bordados e Olaria), Cavaquinhos, Viola, Canto Coral, Danças Regionais, Teatro, Ginástica e Alfabetização. Não se esgotando nestas disciplinas, promovem ainda palestras, visitas de estudo, passeios e festas.

Todas estas actividades culturais traduzem o que o Presidente da Direcção denominou de modelo híbrido, ou seja, as duas dimensões que na sua opinião devem caracterizar esta Universidade da Terceira Idade: uma componente mais académica composta pelas diferentes áreas disciplinares e uma outra componente mais social e recreativa.

Constatámos uma valorização diferenciada de cada uma destas áreas disciplinares por parte dos formandos. Nessa avaliação está em causa se se trata de uma actividade mais académica ou se é uma actividade mais manual e criativa. Assim, no decurso da nossa pesquisa empírica, fomos observando quais os diferentes formandos que se referiam às actividades que incluíam as Línguas e as Ciências Sociais e Humanas como sendo actividades que requeriam mais concentração, maior esforço intelectual, considerando-as como “disciplinas” mais “académicas”. As várias Artes Plásticas e as

¹ Este título foi inspirado na série televisiva inglesa “Upstairs/downstairs”.

Artes Musicais eram consideradas menos exigentes intelectualmente, mais “leves” e mais lúdicas que as anteriores, portanto menos “académicas”.

Esta diferenciação das diferentes actividades, em termos de serem mais académicas ou mais manuais, é uma diferenciação que tem uma correspondência com os espaços onde essas actividades decorrem.

Partindo do princípio que todo o espaço podia ser ocupado por qualquer actividade, exceptuando algumas actividades cujas características possam condicionar a utilização dos espaços e exigir certos requisitos para o seu funcionamento, várias questões começaram a ser colocadas em relação aos espaços ocupados pelas diferentes actividades: será que é por mero acaso, ou simplesmente por uma questão de exigência técnica, que o espaço é ocupado desta forma? Que actividades ocupam certos espaços? E que valorizações são feitas às diferentes actividades que ocupam certos espaços?

Na descrição das instalações referimos que o edifício onde se encontrava instalada a Universidade era composto por três pisos, constituídos por rés-do-chão, primeiro e segundo andares e que se tratava de um edifício antigo com traça senhorial. Este edifício antigo, que foi em parte recuperado, mantendo porém os aspectos de arquitectura do interior que denotam essa mesma traça senhorial, evidencia que o piso térreo e o piso superior, ou nobre, apresentam características arquitectónicas acentuadamente diferentes, designadamente quanto aos acabamentos do piso térreo que não são sofisticados como os do primeiro andar que revela cuidados na sua decoração, desde os trabalhos de estuque nos tectos, ao chão em madeira, traduzindo a outra denominação deste piso – andar nobre – reservado aos “senhores” e seus convidados. O último piso, ocupando a mesma superfície coberta do anterior, está no entanto por utilizar, encontrando-se fechado.

O que constatámos, como já referimos, é que no piso **térreo** funcionam as actividades consideradas menos académicas e de cariz manual, além da alfabetização, sendo no piso **nobre** onde decorrem as actividades mais académicas e de pendor intelectual e às quais está associado mais prestígio. Portanto, simbolicamente, a questão da diferenciação entre actividades também é realçada e reforçada. Esta localização diferenciada tem subjacente, para além de um julgamento das diferentes “disciplinas”, uma valorização da cultura erudita, ou, dito de outro modo, revela uma atitude de “veneração da cultura dos nobres”, facto para o qual Bourdieu salientou na sua análise da relação da classe média com a cultura.

Do mesmo modo, da diferente valorização das disciplinas resulta também numa “classificação” dos adultos idosos que as frequentavam. Muitas vezes, ao sair do espaço de convívio com um grupo de formandos para ir participar nas diferentes actividades e ao chegar ao átrio de entrada, ponto de separação entre os que iriam para a sala das artes situada no piso térreo e os que iriam para o piso nobre onde ia decorrer uma actividade cultural mais “académica”, presenciámos manifestações desta diferenciação.

Assim, os formandos que se dirigiam para as actividades manuais sentiam necessidade de justificarem a sua opção pelas áreas manuais, alegando cansaço por terem trabalhado toda a vida, não podendo esforçar-se muito a nível “intelectual”:

“A cabeça já está cansada, já não dá para essas coisas. Agora preciso de coisas que me distraiam e que não me cansem muito” (testemunho de uma formanda que frequentava exclusivamente actividades manuais).

Ou o seguinte excerto do Diário de Campo que descreve outro testemunho similar:

«Perguntei à professora *Alberta* (que também dá “aulas” de alfabetização), que actividades culturais frequentava. Referiu que só frequentava as “fáceis” porque não era necessário “memorizar”. Isto porque diz que já não tem memória pois já “estive à beira de um esgotamento”. As actividades culturais

que apelidou/considerou de “fáceis” e que frequenta são: o cavaquinho, ginástica e canto coral » (Diário de Campo, dia 8-5-2001, p.2).

Os outros formandos que frequentavam as actividades mais “académicas” afirmavam que alguns dos que frequentavam as actividades manuais não tinham muitos conhecimentos e, por isso, não conseguiam acompanhar as “aulas”, tendo desistido de assistir:

“Estas aulas são muito mais puxadas para eles, não conseguem acompanhar” (opinião de uma formanda que frequentava as “disciplinas mais académicas”).

“Sabe elas já trabalharam muito e agora não querem esforçar-se, nem ter obrigações para cumprir” (opinião de uma formanda que frequentava as “disciplinas mais académicas”).

Esta última opinião também era partilhada por alguns dos formadores das actividades ditas académicas, referindo-se a quem não ia para a sua “aula” como sendo pessoas que não tinham muitos estudos e que não conseguiam acompanhar o que era abordado.

Uma outra diferenciação verificada foi a estabelecida por alguns formandos em relação aos “colegas” que demonstravam empenho em estudar e em frequentar as actividades mais “académicas”. Assim, muitos formandos referiam-se aos “colegas” que frequentavam as “disciplinas académicas” como sendo os “estudiosos”, sendo por vezes objecto de “brincadeira” ao serem alcunhados e apontados como “bons alunos” e que “andavam a estudar para os exames”.

Esta aparente “brincadeira” era vivenciada pelas “vítimas” como sendo algo problemático porque as consequências eram sérias: uma certa marginalização face ao grupo. Isto conduzia a uma atitude de defesa por parte das “vítimas” que consistia em refrear o seu entusiasmo e interesse pelas actividades:

“Existem umas 50 pessoas que ainda se esforçam por querer saber e adquirir conhecimentos. Tiram apontamentos nas aulas e tudo. Mas há as outras que só

querem é conviver. Há que ter cuidado porque aquelas que não querem se esforçar muito, começam a falar das que querem aprender e se esforçam por tirar apontamentos e estão na primeira fila. Temos que ter cuidado para não falarem mal de nós, temos que arranjar um equilíbrio” (testemunho de uma formanda que frequenta unicamente as actividades “mais académicas” e é uma das formandas “estudiosas”).

Esta etiquetagem², como Goffman nos alertou, pode funcionar como um estigma conduzindo a uma situação de marginalização face ao grupo, mas essa situação não se verificou, pelo menos durante o ano de investigação.

Para além destas diferenciações abordadas, existe uma outra que em termos da nossa investigação é importante – a diferenciação entre a alfabetização relativamente ao conjunto de todas as outras actividades, já indiciada quando referimos que a alfabetização também se localizava, em termos do espaço do edifício, no andar térreo, assim como o tratamento diferenciado que têm os alfabetizandos. Mas, para melhor se compreender e analisar sociologicamente esta diferenciação, será pertinente começar por uma breve apresentação desta actividade, focando as razões do seu aparecimento, como está organizada, como funciona, e assim problematizar essas diferenciações.

A alfabetização surgiu quatro anos depois da Universidade se ter constituído, respondendo a uma procura de aulas de alfabetização. A Direcção considerou que seria de desenvolver mais essa actividade – ensinando quem não sabia ler nem escrever – para contribuir deste modo para a resolução de certos problemas da comunidade envolvente. Esta razão foi salientada pela responsável pela alfabetização, afirmando que a concretização desta actividade se deveu ao facto de querer ajudar e que pessoalmente sempre gostou de ensinar, considerando também que era um dever fazê-lo com vista a que mais pessoas pudessem ler e escrever.

² Sobre as etiquetagens ou rotulagens que podem ocorrer em contexto de educação formal, conduzindo a fenómenos de interacção selectiva na sala de aula, ver os trabalhos desenvolvidos por Gomes (1987, 1998).

Esse contributo à comunidade por parte da Universidade seria concretizado pela disponibilidade de algumas “associadas”, que eram professoras “primárias” reformadas, em “dar aulas” voluntariamente a quem quisesse. O seguinte excerto de um artigo da coordenadora da alfabetização, publicado num dos números da revista, traduz as razões desta iniciativa e quem a concretiza:

“A (Universidade da Cultura e do Lazer) atenta aos problemas sociais e culturais da Comunidade (...) decidiu criar um Curso de Alfabetização, tentando, deste modo, complementar os saberes de pessoas interessadas em alargar os seus conhecimentos, tendo por base a leitura e a escrita. Esta iniciativa surge como resposta efectiva a vários pedidos formulados por adultos portadores de uma grande riqueza humana e uma forte vontade de querer saber ler e escrever, não tendo como finalidade um percurso escolar. (...) foram vivendo o dia a dia carregando esse sonho, esse grande desejo sufocado por dentro, de conseguir ler a indicação do itinerário do autocarro, a carta do amigo, o folheto dos medicamentos, o jornal, a revista, as legendas da televisão, a história para embalar o neto... Eis que esse sonho se vai tornando realidade... Um grupo de professoras do ensino básico, voluntárias, também elas com os seus sonhos, aceitaram este desafio e tentam apoiar estes ‘meninos grandes’(...)” (Coordenadora da alfabetização, Revista da Universidade da Cultura e do Lazer, 1999, p. 37, parêntesis da nossa autoria).

Esta iniciativa da criação da alfabetização é interpretada por nós como sendo uma forma de sociedade-providência, no sentido em que Santos (1993) a define, isto é, um serviço que é prestado na base de uma relação não mercantil, de entreajuda, que no nosso caso parece envolver, principalmente, laços complexos entre famílias e comunidades urbanas (cf. Santos, 1993, pp. 46-47). É de salientar que a sociedade-providência presta apoio em diferentes áreas em que o Estado, frequentemente, não tem actuado de forma adequada e, muitas vezes, como refere Santos, a qualidade do apoio de redes de solidariedade “é muito superior”, ao serviço prestado pelo Estado (cf. Santos, 1993, p. 47), conceito por nós já abordado no capítulo III.

Uma outra característica que verificámos na relação de ajuda prestada nesta Universidade é o facto de serem mulheres que a realizam, aspecto que Santos considera ser típico da sociedade-providência (cf. Santos, 1993, p. 49), aspecto igualmente focado

no capítulo III. Este facto de serem as mulheres a desempenhar um papel de professoras nesta relação de entreajuda vai traduzir-se numa sobrecarga de trabalho e de responsabilidades para estas.

Estes constrangimentos e dificuldades vividos pelas professoras traduzem-se na forma como se encontra organizada a alfabetização. Assim, um grupo de oito professoras “primárias” reformadas dividem entre si a tarefa de ensinar a ler e a escrever a sete alfabetizandos, embora se registre uma certa instabilidade no número de presenças, sendo apontados como factores explicativos das faltas o clima e, por consequência deste, as doenças. A divisão das oito professoras pelas quatro sessões semanais origina uma grande rotatividade entre si, pois dividem-se por pares, correspondendo a cada sessão duas professoras.

A existência da rotatividade é explicada pelas formadoras como devendo-se ao excesso de trabalho, mas também por dificuldades sentidas na relação pedagógica e com origem em certas características de alguns “alunos”, designadamente os que apresentam uma certa resistência à aprendizagem, não reconhecem as suas limitações nem o trabalho das professoras, não aprendem facilmente como as crianças e, por conseguinte, exigem mais das “professoras”. Estas situações, provocando um certo desgaste físico e mental sentido pelas professoras, conduzem ao trabalho em equipa, contando assim com o apoio de outras colegas. Para ilustrar este aspecto, note-se a seguinte passagem do Diário de Campo em que registámos a opinião da responsável pela alfabetização da altura:

«A professora *Carolina* (a que é coordenadora pela alfabetização) explicou-me que existe um número elevado de professoras na alfabetização porque algumas delas não querem estar sós, sem ajuda de uma colega, a dar aulas a estes “alunos”, porque se cansam muito. Isto porque estes “formandos” são muito exigentes. Declarou que é difícil trabalhar com estas idades pois não aprendem como as crianças e porque alguns alfabetizandos não reconhecem o trabalho desenvolvido pelas professoras nem as suas próprias limitações. Assim, há quem não consiga dar aulas todos os dias» (Diário de Campo, 3/5/2001).

Um outro registo do Diário de Campo reflecte as dificuldades sentidas por algumas professoras, mas desta vez por estarem sobrecarregadas com diferentes responsabilidades:

“Duas “professoras” da alfabetização – a professora *Elizabeth* e a professora *Adelaide* – referiram durante a nossa conversa que não podiam disponibilizar mais horas para a alfabetização porque tinham que frequentar as suas actividades, como tinham que apoiar os netos e tratar da casa e isso não deixava muito tempo livre” (Diário de Campo, 28/1/2002).

No entanto, a par destes constrangimentos sentidos por algumas “professoras”, existe investimento e incentivo para com os formandos, no sentido de desenvolverem as suas capacidades e alcançarem o seu objectivo primeiro – aprender a ler e a escrever:

“Hoje, na ‘aula’ da alfabetização, os quatro formandos que se encontravam no mesmo nível estiveram a ler e os outros dois estiveram a fazer exercícios e cópias. A professora ia apoiando, corrigindo e incentivando, verbalizando que tinham feito tudo muito bem, que estavam a progredir. Quando saímos a professora disse-me que com estes formandos não podia impor o ritmo e a disciplina que impunha às crianças. Referiu igualmente que admira muito estes adultos por terem a coragem de estarem a aprender sem saberem nada, ‘partirem do zero’” (Diário de Campo, 15/5/2001).

Verificamos, igualmente, que existe por parte da maioria dos formandos um reconhecimento do esforço que estas professoras realizam e, principalmente, um sentimento de gratidão pelo facto de já começarem a escrever e a ler, objectivo adiado durante uma vida e agora atingido. Aliás, este reconhecimento é extensivo à Direcção da Universidade por lhes proporcionar uma oportunidade educativa que nunca tiveram.

Diferentes testemunhos de alfabetizandos são reveladores das dificuldades por que passaram em crianças, do esforço actual para aprender a ler e a escrever e da gratidão que têm para com as professoras e para com a Direcção pela possibilidade proporcionada, como ilustram os seguintes relatos do Diário de Campo:

“A D. *Rosa* contou-me um pouco da sua infância e das suas dificuldades: «O meu pai morreu tinha eu dois anos e meio, e com cinco anos puseram-me a servir. (...) Trabalhei até aos 19 anos, altura em que casei. Tive 13 filhos. Foi

uma vida de muito trabalho. Nunca tive oportunidade para estudar». A sua vinda para a Universidade da Cultura e do Lazer foi devida a um anúncio na rádio e que o marido ouviu e decidiram vir aprender a ler e escrever. O marido desistiu porque não podia deixar a terra e os animais, «tinha que continuar a tratar deles, mas eu não. Já agora quero tentar mais. Se Deus quiser hei-de saber ler. Meter as letras na cabeça custou e custa, mas já as sei. Já sei escrever o meu nome. Está a ver, aqui está o meu nome, fui eu que o escrevi. Antes não sabia. Quando vim para aqui nem o lápis sabia agarrar». Em relação ao facto de a Universidade ter criado a alfabetização, afirmou estar muito agradecida porque «se não houvesse estas aulas e estas professoras, eu nunca tinha conseguido escrever o meu nome» (Diário de Campo, 12/6/2001).

“Entrei no bar da Universidade e sentei-me na mesa da D. *Narcisa*, formanda da alfabetização. Durante a nossa conversa referiu que depois trabalhar nas limpezas é que vinha para as aulas. Apesar de vir cansada valia a pena o “sacrifício” pois queria e gostava de aprender a ler e a escrever. Afirmou que «Gosto muito de andar cá. As professoras são muito boas e têm muita paciência ‘com nós’». Enfatizou muito o trabalho desenvolvido pelas professoras, que têm «ajudado muito», assim como, o facto de a Direcção os deixar frequentar sem pagarem nada” (Diário de Campo, 29/5/2001).

O facto de ser gratuita é um aspecto que é muito valorizado pelos formandos e que os leva a conterem-se nas críticas sobre alguns aspectos que gostariam de ver alterados, como ter mais tempo de duração para cada sessão e menos rotatividade das professoras, passando assim a existir maior continuidade do trabalho. Exemplo destas críticas de alguns dos alfabetizandos é a seguinte passagem do diário de Campo:

“Três dos alfabetizandos, em conversa comigo, referiram que não podiam exigir muito da Universidade e das professoras, quer em termos de mais horas por cada “aula”, quer em termos de horário, porque eles não pagam” (Diário de Campo, 28/1/2002).

Algumas das “professoras” da Alfabetização também teceram estas mesmas críticas, como ilustra o seguinte relato do Diário de Campo:

“No final da alfabetização, depois dos formandos terem saído, as duas professoras de hoje vieram ter comigo e começaram a reflectir sobre o modo como a alfabetização funcionava e o que seria necessário alterar. Um dos aspectos a modificar seria o número elevado de professoras, como uma das professoras comentou: «Cada uma de nós tem o seu método e não há seguimento ao mudarmos todos os dias. Somos muitas e não há continuidade no trabalho pois cada uma tem os seus truques, a sua maneira de ser e eles vão andando de uma para outra». A solução, na opinião das duas formadoras, seria conseguir reduzir esta rotatividade, diminuindo o número de professoras.

Também consideraram necessário que os formandos fossem separados pois, uns precisam de mais atenção do que os outros” (Diário de Campo, dia 12/6/2001).

Analisando a forma como funcionam as “aulas” da alfabetização, não é notório que recorram a uma pedagogia crítica, nem que visem objectivos de emancipação preconizados por Freire e defendidos por Glendenning e Battersby (1990) (cf. capítulo III).

Constatámos através de observação directa às “aulas” de alfabetização que as “professoras” reproduziam os métodos de ensino que utilizavam com os seus alunos mais novos (embora algumas referissem que o ritmo e a disciplina eram diferentes daqueles que impunham às crianças, como transcrevemos anteriormente) e recorriam a manuais escolares do primeiro ciclo do ensino básico, que solicitaram às editoras, acedendo estas ao pedido. A relação pedagógica caracteriza-se por ser uma relação simpática e afável, mas não se verifica que seja uma relação entre dois seres “cognoscentes” e o mundo, visando uma conscientização ou o “empowerment” dos formandos, registando-se antes uma escolarização dos formandos.

Diferentes registos do Diário de Campo traduzem a observação realizada em diferentes sessões, assim como esse modo de funcionamento da alfabetização mais próximo de uma educação *bancária* do que de uma educação *libertadora*:

“Fui assistir à alfabetização pelas 17H30m, já se encontrava a professora *Carolina* com quatro “alunos” (um homem e três senhoras). Depois chegaram mais duas professoras que vinham das suas actividades culturais. A professora *Carolina* ficou ao pé do senhor *Alfredo* a corrigir-lhe trabalhos, uma das professoras ficou a ajudar uma senhora a fazer uns exercícios do manual escolar, ou seja, do livro utilizado no ensino básico do primeiro ciclo e a outra professora ficou com os outros dois formandos. Prestei mais atenção a este grupinho e reparei que seguiam também o livro de leitura do ensino básico, primeiro ciclo. Leram em voz alta o texto de hoje, depois escreveram palavras do texto que eram novas para eles e construíram pequenas frases com essas palavras. Fizeram os exercícios do manual escolar. Entretanto a professora

Carolina leu em voz alta alguns poemas do senhor *Alfredo*. (...) Ela referiu que ele começou agora com o livro do 4.º ano de escolaridade e que quer acabá-lo em Junho, embora ela o tente fazer ver que é difícil em tão pouco tempo” (Diário de Campo, 7/5/2001).

Um outro registo de uma sessão com professoras diferentes revela também uma situação análoga à anterior:

“Hoje estavam cinco alunos. Estiveram presentes duas professoras diferentes das de ontem. Não vi consultarem os sumários que a professora *Carolina* tinha referido. A professora *Celeste*, quando chegou, perguntou aos formandos o que tinham feito, em que lições iam. Os «alunos» disseram o que tinham feito na aula anterior. A professora *Celeste* lembrou algumas regras de leitura e de escrita. Depois escreveu um texto no quadro. Pediu para lerem uma frase cada um. Ao lerem cada frase do pequeno texto a professora interrompia e perguntava o sentido da frase, ajudando na interpretação. Depois dissertou sobre as possibilidades que a escrita e a leitura facultam: «a descoberta de novos mundos», «serem autónomos» em situações como por exemplo «lerem o destino do autocarro ou os jornais». Na aula de hoje, o senhor *Alfredo* continuou a ter uma professora exclusivamente para ele e os outros quatro elementos estiveram com a professora *Celeste*” (Diário de Campo, 8/5/2001).

Para além das observações que realizámos durante algumas semanas na alfabetização e que os anteriores excertos ilustraram, conversámos igualmente com a coordenadora da alfabetização tentando perceber se os formadores sabiam da existência de correntes da gerontologia educativa e da pedagogia preconizada pela gerontologia crítica, se alguma vez tinham concretizado na prática alguma experiência mais específica de educação de adultos, ou se reproduziam as suas práticas escolares utilizadas com as crianças. A coordenadora referiu não ter conhecimento dessas experiências, assim como considerou ser suficiente a formação e experiência com crianças que as formadoras da alfabetização têm para levarem a cabo a tarefa com os seus “alunos” adultos, como podemos verificar na seguinte passagem do Diário de Campo:

“Estive a conversar com a professora *Carolina* sobre a alfabetização, especificamente sobre que tipo de educação estava aqui em causa, para saber se existem preocupações de uma educação de adultos na linha de Freire. Começando sobre o tipo de material utilizado referiu que os livros utilizados são os mesmo do ensino básico do primeiro ciclo. Escreve para as editoras e, normalmente, consegue que sejam oferecidos. Reconheceu que, porventura, possam estes livros não ser os mais indicados para esta população e que talvez deveriam escrever textos mais apropriados, mas nunca o fez e não tem tempo para isso. Perguntei-lhe se tinha conhecimento de algumas experiências educativas com idosos ou da geragogia crítica ou de alguns autores/obras sobre educação para os idosos. Referiu que nunca tinha ouvido falar, mas que isso não era muito relevante para esta situação concreta porque as professoras tinham uma cabeça para pensar e para adequar a matéria a estes alunos, pois têm muita experiência com crianças e vão dando o seu melhor. Mencionou que uma vez estava sozinha com os formandos e resolveu fazer um texto a partir de frases que eles dissessem, tendo esse texto servido para fazer o ditado. Gostaram muito dessa experiência. Normalmente, segue o livro que se usa no ensino básico do primeiro ciclo” (Diário de Campo, 3/5/2001).

Como podemos verificar nestes excertos uma das preocupações principais das professoras é ensinar a ler e a escrever, reproduzindo a sua experiência pedagógica e didáctica, que vivenciaram durante a sua vida activa como professoras “primárias”. Objectivos de problematização da situação social vivida pelos reformados, e por estes reformados em concreto, não fazem parte da agenda da alfabetização. A transmissão de conhecimentos faz-se sem partir dos conhecimentos e do mundo dos formandos e sem problematizar criticamente a sua situação social e a sociedade envolvente, na esteira de Freire. Antes, o que se constata, é uma escolarização dos adultos que frequentam a alfabetização.

A participação dos alfabetizandos nas actividades da Universidade limita-se, quase unicamente, à alfabetização. As razões que os formandos apresentam para não se inscreverem noutras actividades são devidas principalmente a duas razões: porque só pretendem aprender a ler e a escrever (como já referimos anteriormente), não demonstrando interesse pelas restantes actividades, ou por factores de ordem económica, pois é necessário pagar para frequentar as outras actividades e o montante

da reforma não o permite, como ilustram as seguintes descrições de conversas com duas formandas. A primeira relata a conversa com a D. *Rosa*, formanda da alfabetização:

“Quando perguntei à D. *Rosa* se participava noutras actividades culturais ela afirmou que costuma ir às festas de S. João e ao passeio que as «Senhoras professoras» realizam: «Fazemos piquenique com as professoras e com as meninas da secretaria e do bar, mas somos só nós daqui». Às outras actividades que não vai, que não lhe interessa: «O que me interessa é isto aqui! Estas aulas! Agora quero aprender a ler. Aonde vou, é até ao bar. Sabe, há que compensar a casa. Já nos dão as aulas de graça. Há que gastar no bar»” (Diário de Campo, 12/6/2001).

O outro registo traduz uma conversa mantida com a D. *Teresa*, formanda da alfabetização:

“A D. *Teresa* disse-me que nunca tinha participado em qualquer outra actividade cultural que não fosse a alfabetização. Ao tentar perceber o porquê dessa sua não participação, ela elucidou-me claramente: «Menina, a minha reforma não dá para isso. Tem que se pagar para ir a essas aulas e a minha reforma é muito pequena. Não tenho dinheiro para isso»” (Diário de Campo, 28/1/2002).

Para a Direcção, os motivos para a não participação dos alfabetizandos explicam-se pela sua falta de preparação académica, acreditando que, quando tiverem mais conhecimentos, poderão inscrever-se noutras actividades.

Analisando ambas as posições, temos, por um lado, as justificações que os alfabetizandos apresentam para não se inscreverem noutras actividades podendo ser interpretadas como uma interiorização das suas condições objectivas de vida, que por sua vez condicionam as suas escolhas e as suas possibilidades reais, na esteira de Bourdieu, como já analisámos. E, por outro lado, a posição da Direcção parece revelar uma restrição do acesso às actividades desenvolvidas na Universidade, convocando o *capital cultural* como condição para a sua frequência, o que traduz estratégias de *fechamento*, que Weber (1993, p. 35) abordou, permitindo assim que a Universidade preserve o seu prestígio social.

As actividades mais recreativas, como visitas de estudo, passeios, muitos dos acontecimentos promovidos na Semana Aberta da Universidade, designadamente o “rally-paper” e o jantar, também não registam a presença dos alfabetizandos. Contudo, eles participam nas festas como o Magusto, o Natal, e o S. João, estando por vezes presentes no Sarau Cultural.

Estas diferenciações relativamente aos alfabetizandos, e tendo presente que a alfabetização poderá ser entendida como um tipo de relação de entreatajuda, também podem vir a ser problematizadas convocando o que Santos salientou na sua reflexão sobre algumas traços da sociedade-providência, considerando que esta “é avessa à igualdade” e que “é hostil à cidadania e aos direitos, porque as relações sociais de bem-estar são concretas, multiformes e assentes na reciprocidade complexa de sequências de actos unilaterais de boa vontade” (Santos, 1993, pp. 48-49), dimensões também por nós abordadas no capítulo III.

Algumas opiniões dos associados que frequentam as diferentes actividades culturais acerca da existência da alfabetização na Universidade revelam igualmente uma representação desta actividade como uma actividade de ajuda, imbuída de um certo espírito caritativo. Concretamente, à pergunta “O que pensa do facto de existir alfabetização nesta Universidade?”, nove associados responderam que consideram tratar-se de “obra de misericórdia”. Esta resposta indicia que a representação que alguns têm sobre a alfabetização tem traços da sociedade-providência, concretamente um aspecto que Santos salientou, como já abordámos, que se trata de “relações sociais de bem-estar” que “são concretas, multiformes e assentes na reciprocidade complexa de sequências de actos unilaterais de boa vontade”. Outra resposta dada por 3 associados, que parece também indiciar a proximidade a esta representação, é a que refere que a alfabetização é uma “actividade útil à sociedade e ao país”.

A maioria das respostas (27 associados) a esta questão não é muito desenvolvida, indicando simplesmente que “concordo” e “é muito positivo”, não fundamentando a sua concordância.

Também há quem refira (4 associados) que a existência da alfabetização é “uma oportunidade para quem não sabe ler”, não especificando se a consideram como um direito.