

1

Quando o pesquisador se torna personagem da trama: fragmentos de experiências

Quando el investigador se convierte en un personaje de la trama: fragmentos de experiencias

When the researcher becomes a plot character: fragments of experiences

Emilia Maria da Trindade Prestes¹

RESUMO

Este texto apresenta a experiência acadêmica e de vida do autor durante uma estadia de um ano e três meses de investigação na Universidade de Valência. Esta experiência centra-se no seu estudo da educação ao longo da vida, baseado na sua observação como participante no curso de Sociologia do Programa Universitário para Idosos chamado Nau Gran, oferecido a estudantes adultos com mais de 55 anos de idade. A forma da exposição é a de um relatório científico, elaborado a partir da perspectiva da biografia (Alheit e Dausien) e da aprendizagem narrativa (Goodson), como exemplo de que a vida é acompanhada pela sua história. Esta história não pretende ser apenas um exercício evocativo, mas destacar a importância de recriar e reconstruir significados em nossas trajetórias biográficas.

PALAVRAS-CHAVE

Biografia; aprendizagem narrativa; conhecimento; educação de adultos; Nau Gran

1 Professora Titular e Vice-coordenadora da Cátedra UNESCO de EJA da Universidade Federal da Paraíba (Brasil) Email: prestesemilia@yahoo.com.br

RESUMEN

Este texto presenta la experiencia académica y vital de la autora durante una estancia de investigación de un año y tres meses en la Universidad de Valencia. Esta experiencia se centra en su estudio sobre la educación a lo largo de la vida a partir de su observación participante en la asignatura de Sociología dentro del Programa Universitario para Mayores denominado Nau Gran, ofrecido a estudiantes adultos de más de 55 años. La forma de exposición es la de un reportaje científico, elaborado desde la perspectiva de la biograficidad (Alheit y Dausien) y del aprendizaje narrativo (Goodson), como un ejemplo de que la vida va acompañada de su relato. Este relato no pretende ser tan solo un ejercicio evocador, sino destacar la importancia de recrear y reconstruir sentido en nuestras trayectorias biográficas.

PALABRAS CLAVE

Biograficidad; aprendizaje narrativo; conocimiento; educación de adultos; Nau Gran

ABSTRACT

This text presents the author's academic and life experience during a one year research stay at the University of Valencia. This experience focuses on her study of lifelong learning education, based on her observation as a participant in the Sociology course within the University Programme for the Elderly called Nau Gran, offered to adult students over 55 years of age. The form of this rationale is that of a scientific report, elaborated from the perspective of biograficity (Alheit and Dausien) and narrative learning (Goodson), as an example that life is accompanied by its story. This story is not meant to be just an evocative exercise, but to highlight the importance of recreating and reconstructing meaning in our biographical trajectories. This reflective activity offers a source of continuous learning and a valuable opportunity to broaden the meanings of our experience.

KEYWORDS

Biograficity; narrative learning; knowledge; adult education; Nau Gran

Introdução: Rememorar é prolongar o tempo

Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito Aleph que minha temerosa memória mal consegue abarcar? (Jorge Luis Borges, O Aleph).

Esse texto descreve as minhas experiências com as propostas de aprendizagens de educação de adultos, durante a realização de meu estágio sênior na Universidade de Valência, Espanha, no período de 2015 a 2016. Tomando como referência a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e o conceito acunhado por Peter Alheit de “biograficidad” (cf. Alheit y Dausien, 2007), vou narrado essas experiências inter cruzando diferentes passagens e aprendizagens de natureza objetiva e subjetiva. Eu considero que a exposição dessas memórias me possibilitou reflexões sobre o vivido e, ao mesmo tempo, serviu de fundamento para outras aprendizagens ao longo da vida. Não duvido que as memórias das nossas histórias sejam companheiras que nos possibilita viver outras histórias, aventuras e aprendizagens. Tanto na ciência como na literatura lembramos: descrevemos experiências, contamos histórias e estabelecemos comparações; projetamos ações, avaliamos e prognosticamos. Recriamos saberes, aprendizagens, novas interpretações da natureza e do social que nos habilita a construir e contar novas histórias. Os caminhos se ampliam (o método) quando as descobertas são significativas para o aprendiz; quando, através da aquisição de novas informações e conhecimentos, construímos saberes. Saberes esse que se constituem alternativas para a preservação e a constante recriação da interpretação da vida e do viver.

O texto, que foge da tradição acadêmica, inova em sua abordagem, ao adquirir o formato de um memorial respaldado por fragmentos de teorias, enfoques sociológicos e educacionais elitários. Esse formato, mesmo fugindo das generalizações que tratam os textos científicos/ acadêmicos e, particularmente os enfoques teóricos e metodológicos da educação de adultos, se presta, prudentemente, a oferecer outras contribuições no âmbito das narrativas sobre as aprendizagens de pessoas adultas, ao longo da vida. Se a educação é libertadora e merece ser reinventada, como assinalou Freire (1996), a sua forma de descrever as questões requisitadas em um tempo presente também merecem se colocadas nesse patamar. Afinal, aprendemos com as nossas experiências vividas e com as histórias contadas por outras pessoas. Histórias que mostram o que foi o passado e, ao mesmo tempo, que possibilita uma visão do que imaginamos ser o futuro. Como disse Nilo Pereira, “cada um conta o que viu, o que guardou. Isso cria uma perspectiva pessoal interior. Segue-se, no caso, um roteiro íntimo; mas os passos dados são os mesmos da geração que deixaram o seu testemunho”. São passos que apontam para o futuro “porque estes passos estão dentro de nós e não nos enganam” Quem não tiver visto “uma estrela solitária, não saberia seguir [...], nem ter uma visão, um alumbramento”. (Pereira, 1969, p.17). As novas visões são, portanto, decorrentes de experiências passadas que alumbram o futuro.

Na memória tudo é contemporâneo

Reviver, não é apenas recordar, mas viver de novo. Como se nós fossemos meninos. E tudo voltasse por um feitiço de algum Deus oculto e adormecido que de repente acorda para fazer do homem adulto quase uma criança em busca do seu destino. (Nilo Pereira).

Em uma manhã de fevereiro de 2015, cheguei a Espanha para iniciar um estágio sênior de pós-doutorado. Enquanto o avião sobrevoava a cidade, lembrei-me de uma tarde chuvosa de um inverno de 2002, quando decolei na cidade de Barcelona(Espanha) para iniciar uma outra formação acadêmico. Naquela ocasião, oscilando entre a satisfação da chegada e o temor do desconhecido, eu antecipava as rupturas e ao mesmo tempo a criação de novos laços de sociabilidades; aquela chegada me anunciavaque a partir de então eu já não seria a mesma.

Tinha claro os enfrentamentos e os desafios que passaria para organizar minha cotidianidade em uma cidade localizada a dois dias de distância das minha realidade geográfica e identitária. Sabia não possuir maior domínio das regras culturais do novo contexto –inclusive o idioma catalão–, o que me dificultaria uma maior integração com os grupos locais. Tinha receio de ser colocada em situações de exclusão² devido a falta de referência cultural. Lembrei-me da letra da música Sampa, cantada por Caetano Veloso, anuncia que o viajante ao se deparar com a grande cidadeno vê o seu rosto. Eu tinha receio de não me visibilizar.

Mas, também recordava que a vida tinha seguido o seu curso e que, naquela ocasião, apesar do “difícil começo” depressa aprendi a conviver com a outra realidade. Pouco a pouco, os sentimentos, causados pela sensação de perda da *identidade*, do espaço social familiar, da *voz* (Burke, 1995) e do reconhecimento social propiciado pelo *local*, iam sendo compensados pela liberdade do anonimato e pelo desafio de viver, de forma intensa, novas experiências e descobertas plurais, tanto do ponto de vista acadêmico, como social e individual.

As lembranças de um tempo passado também me revelavam que aqueles desafios haviam sido enfrentados e que, por isso, agora me sentia mais segura para regressar a Espanha e vivenciar essa outra experiência acadêmica, desta feita na Universidade de Valência (UV). Objetivamente tinha presente que a viagem a Barcelona pertencia a um passado remoto e que agora a cidade de Valência se apresentava como o presente/futuro; como uma nova possibilidade de descobertas e de novas aprendizagens. Há uma passagem no livro de Calvino (2002) onde o autor afirma que os lugares que Marco Polo descreve sofrem a “refração” da memória, a duplicidade do espelho, a insaciabilidade do desejo. São ambíguos, representam sempre uma dupla cara que pode duplicar-se ao infinito. Pensei que assim são as sensações que nos provocam as nossas experiências anteriores; selecionamos aquelas que nos parecem mais concretas, reais, mais importantes para recordar, como forma de reatualizar histórias vividas e auto afirmar a que estamos vivendo.

De todo modo, enquanto esperava o avião pousar continuei me questionando sobre o sentido de decidir passar mais um ano fora do Brasil, onde a minha vida parecia tranquila e organizada, para regressar outra vez na Espanha. Me perguntei o que estava pretendendo era romper com um cotidiano circular e viver novas aventuras; reviver um passado e alicerçar um futuro com mais experiências ou, sobretudo, adquirir novos conhecimentos acadêmicos. Recordei mais uma vez Marco Polo quando Kublai Khan, certa vez, lhe perguntou “Você viaja para reviver seu passado (...) ou você viaja para reencontrar o seu futuro?” (Calvino, 2002, p. 29).

2 Segundo Bonneti, citando Vicent Gaulejac et al., 1994, a exclusão social pode ser vista como processo resultante de mutação tecnológica, social e cultural. A exclusão social está relacionada à luta pelo espaço na sociedade e ocorre entre indivíduos e instituições ou organizações sociais. O indivíduo, à medida que perde a identidade, o espaço social, é também um excluído. (2000: 28-29).

Chegar a Valência era bem mais confortável e segura que a minha experiência anterior. Durante muitos anos eu havia realizado várias viagens àquela cidade e construído amizades sólidas, que me davam certezas de que eu não estaria sozinha e nem em situação de exclusão. Valência me oferecia segurança e convicção de que as relações pessoais e afetivas, já estabelecidas, ampliariam as condições subjetivas e objetivas (González Ochoa, 2000) de eu me integrar à cidade e de interagir e compartilhar experiências e escolhas. Segundo Brodowski, “o problema central da consciência humana radica em sua capacidade de imaginar” (Bronowski, 1993, p. 32) e por isso, imaginei o melhor e enterrei as minhas dúvidas, sem, contudo, deixar de considerar as possibilidades do inesperado.

A eleição da universidade, do departamento de formação e do meu supervisor de qualificação, jogava um papel importante no meu estado de segurança. Segundo Dausien, (2015, p. 120), na decisão de um sujeito existe um conjunto de valorações emocionais, motivacionais, cognitivas e racionais que lhe capacita para eleger uma/s alternativa/s de sua preferência. Parte dessas decisões tinha a ver com as condições oferecidas em relação ao contexto, as condições dadas (estruturais e contingentes) e a qualidade as ações educativas a serem vivenciadas. (Dausien, 2015, p. 22). Também tinha a ver com a forma como imaginava a concretização de planos em um futuro.

E assim, enquanto o avião começava velozmente a baixar concluí que este era o meu momento presente e que eu me considerava preparada para viver os novos acontecimentos. Também repassei a lição de Fialho quando comenta que a incerteza, tanto compõe a construção do objeto de investigação e do conhecimento (Fialho, 1986b) como a própria trajetória de vida. Assim, decidi não ter pretensões de responder as minhas inquietações e de querer adiantar os meus caminhos futuros.

Os caminhos se fazem ao andar

No bom e no menos bom, no bastante e no insuficiente, no ganho e no perdido, naquilo que é defeito mas também naquilo que é excesso, acabariam por fazer de mim a pessoa em que hoje me reconheço
(Discurso José Saramago ao receber o Nobel de Literatura de 1998).

Ao desembarcar em Valência, uma verdejante e florida cidade cortadas por majestosas pontes e suntuosas torres, senti o som do frio vento de fevereiro e recordei o poema de Leon Felipe que diz: “-No andes errante y busca tu camino. –Dejadme ya vendrá un viento fuerte que me lleve a mi sitio” (Felipe, 1985, p. 37). E assim, como um Don Quixote em busca da sua grande aventura, decidi me lançar no inesperado. Decidi que, independentemente da minha condição de estrangeira, eu iria me integrar àquele espaço e viver o cotidiano e a cultura local. Tinha clareza de que visitar Valência como turista e viver legalmente como estudante por um ano, eram experiências diferentes. Sabia também que a legalidade da permanência não anularia a minha condição de estrangeira e que eu continuaria sendo portadora de uma “identidade” e “pertencimento” atreladas a minha nacionalidade brasileira (Bauman, 2005). Lembrei que na “Canción para Caito”, a personagem tema da melodia, na condição de emigrada da província para Buenos Aires, põe em evidência a solidão em meio da multidão e a necessidade de se sentir reconhecida e identificada entre os demais. Decidi que esses sentimentos eu não iria vivenciar e, de longe, mirei o horizonte que se revelava ante meus olhos imensamente aberto e com a cabeça erguida decidi viver intensamente a grande aventura de ser uma residente de Valência.

O início de 2015, começou expondo as chagas de uma sociedade globalizada com intensificação de manifestações de ódio e de horrores, além de duramente castigada pela crise econômica iniciada em 2011. Diante dessa situação calamitosa e como forma de minimizar os seus efeitos, órgãos de planejamento e da economia da Comunidade Europeia recomendavam que estamentos econômicos e sociais da sociedade, como instituições públicas, universidades, centros de investigação e inovação e empresas, definissem estratégias capazes de mudar essa situação. Uma das recomendações centrava-se na elevação do nível geral de educação da população do território, incluindo-se maior oferta para os estudos universitários. Nesta conjuntura de 2013, com índices de desemprego girando em torno de 26%, as recomendações de ampliação de programas de educação e aprendizagem (formação) dos adultos, pautavam as estratégias de alternativas de enfrentamento da situação de crise estabelecida.³

Inserida neste contexto, a Comunidade Valenciana tentava ferozmente superar os estragos causados por aquela situação que lhe deixou como saldo crescentes índices de falta de trabalho, descontentamento popular e intensificação da migração. Milhares de jovens e adultos sem escolaridade ou qualificação procuravam soluções criativas para minimizar seu desamparo.

Essa situação não impedia da cidade se enfeitar para comemorar as suas tradicionais Fallas, uma maneira de transformar o mal em cinzas e dar boas vindas à nova estação do ano que se aproximava. E assim, poucos dias após a minha chegada a cidade se transformou em um cenário de contos de fadas e de magia, com maravilhosos monumentos criativos e coloridos, embalados por ruidosas mascletàs e fogos de artifícios e animados desfiles acompanhado de bandas de músicas modernas e tradicionais, executando pasodobles e músicas populares. Uma festiva simbologia de renovação anual de alegrias e de esperanças. Durante várias semanas que antecederam aos 19 de março, dia de São José, convivi com uma Valência vestida de pura festa e aproveitei para me misturar às milhares de pessoas ali presentes e viver, com entusiasmo, a oportunidade ímpar de celebrar, junto com os valencianos, aquele acontecimento planejado durante vários meses do ano.

Quando a festa acabou me dirigi a Universidade de Valência, Departamento de Sociologia e Antropologia Social, na Faculdade de Ciências Sociais e me apresentei ao professor José Beltrán, meu colaborador de pesquisa, para iniciar as atividades previstas, focadas nas políticas de educação e qualificação de pessoas adultas. Dada a familiaridade com a cidade e diantados laços de amizade e afeto anteriormente travados com amigos e professores da Universidade, inclusive com o professor Beltrán, me sentia confortada e segura, apesar do novo desafio de aprendizagem. Em um recente artigo o professor Beltrán –Pepe Beltrán, como é carinhosamente conhecido– escreveu, referindo-se ao filósofo Hans-Georg Gadamer (2000), que o pensador transmitiu sua convicção profunda de que o ofício de educar é impensável sem o exercício da aprendizagem constante. Essa aprendizagem constante que aqui denomino de trajetórias de aprendizagem ao longo da vida exigem novas e contínuas adaptações, recomeços ou aprofundamentos. Efetivamente, sabia da existência de dificuldades para concretizar as novas aprendizagens, mas, também sabia que a procura de vida e de aprendizagens exige desafios cotidianos. Que as trajetórias de aprendizagens são pontuadas por relatos do que conseguimos e do que não conseguimos

3 Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (2011/C 372/01). Jornal Oficial da União Europeia. C 372/4 letra V. Síntese da legislação da Europa. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_pt.htm.

superar. Em poucas semanas as dificuldades iniciais de adaptação e de descobertas foram sendo contornadas e me senti com fé e fortalecida para iniciar a nova viagem no mundo acadêmico.

Andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar.

Não importa quantos passos você deu para trás, o importante é quantos passos agora você vai dar pra frente. (Provérbio Chinês).

As minhas primeiras descobertas na Universidade revelaram-se nos desfiles decentenas de jovens alunos inquietos e ruidosos que se movimentavam de forma acelerada nos espaços acadêmicos, reinventando e cambiando maneiras de viver, de ser e de aprender. Jovens que assumiam a figura de anunciadores da emergência de um novo mundo. Neste mesmo cenário de efervescências, sobressaía um grupo de pessoas idosas e adultas que, misturando-se a multidão, vestindo-se jovialmente e sustentando mochilas coloridas, também apareciam como personagem de um mundo em mudança; figuras que marcavam espaço e presença própria, colorindo de diversidade o cenário universitário.

Essas pessoas adultas e idosas, lembraram-me Honneth, quando ele menciona o direito de pessoas e grupo de exercerem a sua liberdade e de serem reconhecidas, sem necessidade de pedirem licença e nem de serem iguais outras pessoas. (Hernández & Herzog, 2015).

Por isso, ao soar o início das aulas esse alunado integrante da denominada “sociedade gris”, compartilhava com os jovens universitários, através do programa universitário Nau Gran, a sua “liberdade jurídica, moral e social” de aprender ao longo da vida e de exerce, na prática, a igualdade de oportunidades da educação para todos (Beltrán, 2013). Eram pessoas, todas maiores de 55 anos, que celebravam a oportunidade impar de ingressar ou de regressar a universidade para se submeter a processos de aprendizagens, combinando o pluralismo cultural em situação de descobertas com as experiências de vida (identidade pessoal) propiciadas pelas vivências anteriores. Oportunidades de vivenciarem novas descobertas e de redefinições de novos valores; uma nova forma de “auto-adaptação” (Burke, 1995, p. 91) e de novos conhecimentos através de processos educativos.

Nestas primeiras semanas, conduzida pelo professor Beltrán, comecei a me integrar ao clima da universidade e a vivenciar diversificadas experiências e aprendizagens, incluindo-se a participação nas comemorações do dia do Livro, com a leitura, para um público seletivo, composto por professores, alunos e gestores, de um conto do último livro de Eduardo Galeano, de nome *Mujeres* (2015), onde o autor rende homenagem a figuras femininas movidas por causas. Na galeria de mulheres corajosas, míticas e tantas vezes invisíveis e silenciada, selecionei o conto que aborda a imposição do silêncio a duas mulheres nascidas em séculos e países diferentes: Juana Inés de la Cruz (mexicana) e Teresa de Ávila (espanhola), países que em momento distintos me acolheram de forma amorosa. Essa escolha serviu para prestigiar as comemorações em realização e para render homenagem a todas as mulheres que, “obedecem pouco e perguntam demasiado”. Aliás, o conto me recordava uma passagem do livro de Yourcenar, *Memórias de Adriano*, quando o imperador, refletindo sobre a condição da mulher, comenta: “a liberdade das mulheres de hoje, maior ou pelo menos mais visível do que a dos tempos, não passa de um dos aspectos da vida mais fácil das épocas prósperas; os princípios e mesmos os preconceitos de outrora não foram seriamente atingidos. Sinceramente ou não, os elogios oficiais e as inscrições

tumulares continuam a atribuir as nossas matronas as mesmas virtudes de inteligência castidade e austeridade que lhes eram exigidos sob a República” (Yourcenar, 1980, p.123).

De forma análoga lembrei-me das mulheres do tempo contemporâneo, que continuam submetidas e dependentes. Mulheres reprimidas, que aprenderam a ter medo e a obedecer de forma silenciosa; que continuam excluídas dos processos de educação formal, capazes de lhe possibilitar conhecimento, autonomia e dignidade.

Mas, também me lembrei dos homens analfabetos, prisioneiros do seu próprio silêncio; incapazes de descobrir o mundo através da decodificação dos signos da leitura. O nordeste brasileiro -a minha região, que descubro mais a medida que me afastado dela- mesmo sendo o ambiente sócio histórico da produção pedagógica de Paulo Freire, ainda mantém cerca de dois terços de sua população sem saber ler e nem escrever. As lições em vida e o acervo pedagógico legados por Freire não foram, ainda capazes de derrubarem um muro erguido, secularmente, de vozes silenciadas dos grupos de adultos analfabetos.

A manutenção do medo do falar “diferente, no novo modelo de sociedade baseada na comunicação e informação, amplia as desigualdades e a aceitação passiva dos processos decisórios pelos grupos submetidos e de pouca escolaridade. No contexto brasileiro, marcado por enormes diferenças sociais e econômicas, o uso da voz nos espaços coletivos de público heterogêneo é um símbolo de status e de diferenciação, sobretudo, de “consciência falante” confirmando as ideias de Bajtín, de que é a língua (a palavra), produto da atividade humana coletiva e reflexo da organização econômica e sócio política da sociedade que a gerou, é a que permite o diálogo e a pluralidade de vozes (Vila, 1998).

No bojo das minhas experiências locais com adultos –homens e mulheres– trazia como referência um público que, não raramente, vivencia seus processos educativos através das práticas do silêncio, signo inequívoco da submissão, da vergonha e do medo mantido por uma sociedade que conserva suas marcas hierárquicas no discurso oral.

Por isso, ao ler para um público heterogêneo e estranho as minhas referências, o conto *Mujeres*, me senti privilegiada em desfrutar da condição de mulher escolarizada e em liberdade para assumir a voz e desvendar meus próprios caminhos. A busca para seguir os próprios caminhos requer oportunidades, rebeldia e determinação. Requer que se mate o medo e se mantenha a fé nas decisões e escolhas. Como diz a música de Gilberto Gil, “andá com fé eu vou, que a fé não costuma faiá”.

Navegar é preciso: A viagem a Nau Gran

Há, em cada um de nós, um pequeno mundo que nenhum mundo dissolve. As grandes viagens são as que fazemos num espaço que parece limitado, mas, a rigor, não tem fim: o espaço do coração
(Nilo Pereira).

Poucas semanas depois de me integrar às atividades acadêmicas, recebi um convite do prof. Beltrán, para participar das aulas do curso de Sociologia II, por ele ministrada no Programa Nau Gran para pessoas adultas e idosas. O plano acadêmico estabelecido para a realização do meu estágio de pós-doutoramento centrava seus objetivos nas aprendizagens de pessoas adultas ao longo da vida e nos processos de inovações educacionais que eram oferecidos pela Universidade

de Valencia. Eu já tinha conhecimento, através de uma interessante publicação denominada *El viatge de la Nau Gran*, organizada por Pinazo e Beltrán (2007), da existência dessa iniciativa de educação de adultos e idosos na educação superior, embasada no direito a educação e nas aprendizagens ao longo da vida e distante de interesses mercantilistas. O objetivo do programa, organizado com fundamentos sociais emancipatórios, é o de permitir que pessoas adultas e idosas, independentemente da sua escolaridade e posição social, ampliem o sentido da sua condição humana e seus processos de ações e decisões.

Recordo que neste livro, seus autores, baseando-se nas *Viajes com Heródoto* de Ryszard Kapuscinski (2008), convida ao leitor a “cruzar fronteiras” e se permitir partir “em busca de outros mundos”, pois graças a eles, dizia o seu prefácio, “nos comprendemos mejor a nosotros mismo, puesto que no podemos definir nuestra identidad hasta que no la confrontamos com otras” (Pinazo & Beltrán, 2007, p.22). Os outros mundos! Neles descubro sempre motivos de surpresa. Algumas vezes nos parecem tão próximos; em outros momentos parecem que nunca chegaremos. Mas, como comenta Adriano, “a simples decisão de continuar a andar sempre para frente pelos caminhos que já começavam a substituir as estradas” possibilita as descoberta de novos mundos, alguns nunca imaginados” (Yourcenar, 1980, p. 54).

E assim, sem hesitar, me apresentei a turma e passei a ser mais uma integrante do Programa de Educação Superior Nau Gran; um programa, que como comentam Pinazo & Beltrán, possibilita concentrar “la memoria y la esperanza, la realidad y la utopia” (Pinazo & Beltrán, 2007, p.22) de quem se aventurar a viajar.

Durante duas horas semanais, como aluna e observadora, me integrei ao grupo de estudantes, com idade entre 55 e os 80 anos, desfrutando dos ensinamentos teóricos e da metodologia participante adotada pelo professor. Assumir a dupla condição de observadora/pesquisadora e de aprendiz, nem sempre é tarefa fácil. Requer uma busca dentro de nós mesmos, outra saída de nós e uma terceira que sintetize e integre os dois processos. Como investigadora, eu costumava me indagar sobre o ato de aprender e sobre os mecanismos que possibilitam a passagem da aquisição *da informação para o conhecimento e deste para o saber*, possibilitando a transformação, meta dos processos educativos. Tentava encontrar modelos ou mecanismos que me ajudassem a esclarecer a minha dúvida de investigação: O que significa para alguém com mais de 55 anos, ingressar ou voltar a estudar na universidade? Qual a importância de aprender e que significado possui a educação ao longo da vida?

Evidentemente que eu buscava também responder minhas próprias inquietações: Eu não era a outra, eu era, também, a semelhante. Como todas as demais pessoas reunidas naquela sala de aula eu buscava conhecimentos e saberes que me ajudaria a encontrar caminhos ao longo da vida. Portanto, a contingência de vivenciar, de forma complexa, uma identidade dual conciliando interesses marcados pela objetividade acadêmica e pela alteridade com a de aprendiz, caracterizada por relações simbólicas, subjetivas e de integração, foi me propiciando novas vivências, descobertas e, como não poderia deixar de ser, conhecimentos, saberes e novas atitudes.

A proposta metodológica adotada pelo professor Pepe Beltrán, aplicando conceitos educativos baseados no diálogo e na interação e privilegiando as relações entre educação, transformação e cidadania, ia me possibilitando novos conhecimentos nos enfoques da educação de pessoas adultas, priorizando a educação superior. A estrutura do Programa do período de 2015/2016

era organizada em duas partes. A primeira, denominada “Miradas Críticas a la Sociología”, apresentava os conceitos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais e a segunda, de nome “Escenarios de la Realidad Social”, centrava-se na sociologia e nos seus autores; nos processos sociais e práticas culturais e nas instituições, dinâmicas e relações sociais. Por último, apresentava os contextos sociais. Tratava-se de um Plano que abordava de maneira ampla e sintética os principais enfoques e pensamento social clássico e contemporâneo.

Durante as aulas, o professor utilizando enfoques teóricos e didáticas baseadas nas ideias de diálogo e de consenso, defendidas por educadores e pensadores como Freire, Habermans, Beck, Giddens, Vygotsky e Beltrán entrecruzavam as abordagens sociológicas com as narrativas das vivências e dos acontecimentos cotidianos do alunado. A adoção dessa metodologia, focada na superação de desigualdades de formação escolar, propiciava uma maior participação e inclusão de todas as pessoas presentes. Essa pedagogia de aprendizagem dialógica, que estabelece a relação entre os conceitos teóricos e sua aplicação prática, ia possibilitando ao alunado conhecimentos, saberes e posicionamentos -alguns diferenciados - sobre o significado da vida e do entorno social e a construção dos seus processos de aprendizagens.

Após as primeiras aulas, quando fui, simultaneamente, observadora e sujeito de observação, me senti mais segura para ter acesso a voz e para “compartir as palavras”, mesmo quando me expressasse com algumas “dificuldades e hesitação” (Burke, 1994, p.68) em um idioma que não era o meu. Ao compartilhar as palavras ia adquirindo a sensação de *pertença* e de *integração*, apesar da minha condição de *estranha* e de *estrangeira*. Essa integração, também, ia me propiciando o surgimento de uma nova identidade, mescla do antes estabelecido com variedades de coisas novas e diferentes. Assim, depois de algumas semanas, me sentia identificada com os demais colegas e passei a criar vínculos amigáveis e afetuosos. Aquelas pessoas, meses após meses, se juntavam para vivenciarem, através de uma *produção colaborativa*, processos de aprendizagens que mesclavam as contribuições teóricas dos filósofos e sociólogos com as histórias das suas vidas, estabelecendo relações concretas.

O envolvimento com o grupo me possibilitou saber que existiam algumas pessoas que se mantinham caladas por timidez ou por falta de informação e conhecimentos sobre os assuntos tratados no curso. Muitas delas, oriundas de famílias de origem rural, não haviam concluído o ensino médio. As mulheres, sobretudo as mais idosas, eram as menos escolarizadas e pareciam ter mais dificuldades para sistematizar as ideias acadêmicas.

Isso me fazia recordar Ana Aguado no texto *Ellas piden la voz y la palabra* (2000, p.103), quando a autora justifica que muitas dessas mulheres, construíram suas trajetórias de vida um contexto social fortemente discriminador, que lhes vedava o acesso ao mundo da ciência e do conhecimento. Muitas delas pautaram as suas trajetórias de vida envoltas a um silêncio social e a uma invisibilidade pública no mundo do trabalho (Aguado, 2000, p.105), condições presentes em estruturas sociais e culturas desiguais (Gellner, 1993, p.22-24).

As possibilidades emancipatórias dessas pessoas, através da educação, me remete outra vez ao livro *El viaje de la Nau Grand*, quando seus organizadores comentam que o processo de aprendizagem ao longo da vida possibilita concentrar “la memoria y la esperanza, la realidad y la utopia” (Pinazo & Beltrán, 2007, p. 22); possibilita surpresas, para quem se aventura a embarcar nessa Nau.

Quem se procura naquilo que procura.

O limite, entretanto, é feito para ser ultrapassado. E o desconhecido nunca está vazio.
(Yerasimos Stéphane, 1999).

A Espanha, no âmbito do bloco europeu, é um dos países que apresenta, ainda, altos índices de pessoas adultas e idosas com pouca escolaridade. Em 2016, o percentual da sua população adulta que dispunha apenas da educação secundária obrigatória ou estudos inferiores se apresentava na ordem 41,7%. A história da escolaridade espanhola, sobretudo, da sua população adulta, mostra que, durante o regime franquista, existiram alguns intentos de combate ao analfabetismo. Segundo Di Pierro (2000), a Lei do Ensino Primário de 1945, ampliou o ensino elementar até os 12 anos, mas não universalizou a educação pública, prevalecendo o ensino profissional e privado. Em 1950, com o lema “A Espanha não consente Analfabetos” o ensino primário dos adultos se tornou obrigatório e a comprovação da alfabetização se dava através da escrita de uma carta de agradecimento do alunado ao caudilho. O recrutamento do alunado era baseado em ações coercitivas e o ensino marcado por ideologias do regime. No final dos anos de 1960, os recursos destinados a Campanha de Alfabetização dos adultos foram reduzidos e em 1973 foram suspensas. O déficit escolar nos anos de 1960 se apresentava em torno de um milhão de vagas sendo a redução do número de analfabeto em torno de 5%.

Durante muitos anos, a educação formal esteve sob o controle da Igreja Católica e do Movimento Nacional. Qualquer criança, adolescente ou jovem que quisesse participar de atividades educacionais ou recreativas teria que recorrer a uma dessas organizações educativas. Quem não possuía recursos financeiros e vivia em cidades sem ensino secundário, ou se submetia a uma bolsa em um colégio da Frente da Juventude ou se introduzia nos seminários eclesiásticos. (Frago, 2014)

Na década de 1960, apesar das mudanças e desenvolvimento registado, a Espanha continuou a apresentar déficit escolar e insuficiência de escola. A obrigatoriedade escolar até os 14 anos, que foi legalizada em 1964, só começou a vigorar no final dos anos de 1970, quando o governo ampliou a educação secundária para todos e o número de matrículas nas universidades.

O alunado da Nau Gran descende dessa população, tendo vivenciado acontecimentos que marcaram a história espanhola até a final do franquismo. Nestas circunstâncias, coube a Rafael Beltrán (2007) questionar: “qué pueden aportar, qué pueden exigir, el hombre, la mujer mayores, que no han tenido más formación académica que la mínima, la justa, las que si pudieran permitir sus familias en los años, 30, 40 y 50?”

Essas dificuldades, todavia, não impedem a existência de rigor na formação superior através do Programa Nau Gran. A sua proposta educativa obedece a recente legislação espanhola e suas exigências são semelhantes àquelas adotados nos demais estudos universitários. As oportunidades educacionais para todos, independentemente da idade e da escolarização

anterior, como anuncia as publicações oficiais⁴, requer a promoção rigorosa de aprendizagens voltada para a atualização e/ou ampliação das capacidades, conhecimentos, habilidade, atitudes e competências orientadas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta maneira, o fato de muitos dos alunos do Programa ter ingressando na Universidade por primeira vez, não significa que a sua formação seja diferente daquela oferecida aos jovens alunos dos cursos regulares. A infraestrutura universitária, o corpo docente e os conteúdos curriculares se equivalem. Apesar das críticas contemporâneas contra o caráter elitista ou discriminador da universidade ela se constitui como um dos espaço que abre lugar para que pessoas distintas façam uso da voz e pensem diferente. São esses exercício de reflexão e de posicionamento que possibilita autonomia acadêmica e intelectual e práticas do convivência social.

Concordando com Berger e Luckmann (1994), admito ser o modo cotidiano como o sujeito vai definindo a suas ações e se integrando ao social o que possibilita a construção e interpretação do mundo social. São as experiências objetivamente vividas que se tornam aceitáveis e que proporciona a construção da realidade. Com essa convicção procurei criar relações e envolvimento com o grupo de alunado do programa Nau Gran da Universidade de Valência, onde convivi por todo um semestre. Neste tempo em que vivenciei a condição de observadora e de sujeito participante pude me integrar como os demais alunos e alunas e vivenciar diferentes aprendizagens. Nisso, puder senti de perto a materialização das ideias de Freire (2003) sobre o “legado humano”. Convivendo com essas pessoas e escutando suas histórias pude aprimorar minha percepção sobre o lado humano, terno e generoso dos participantes, sua disponibilidade para se comover e se solidarizar.

Para Torres, o legado humano, terno e generoso que a obra de Freire retrata talvez seja o maior aprendizado, muito maior e mais duradouro do que uma teoria educativa e do qualquer método de alfabetização. (Torres, In: Araújo Freire, 2001, p. 242).

Aprendizagens ao longo da vida: Histórias sem conclusão.

Não pretendia que essas reminiscências se alongassem; mas lembrança puxa lembrança; e, no fim, a história é a mesma, com pequenas variantes. Essa é uma maneira de viajar no tempo. E essa viagem é sentimental. A memória vem trazendo novos cenários (Nilo Pereira)

Quando o estágio sênior foi chegando ao fim, me organizei para regressar a meu país, a minha cidade, e a minha universidade – Universidade Federal da Paraíba. Enquanto arrumava as malas e vivenciava confusos sentimentos de tristeza e de alegria, rememorei o dia da minha chegada a Valência. Lembrava-me quando explorava aquela bela cidade, cheia de cores, sabores e de diferentes aromas. Lembrava-me das caminhadas para descobrir a beleza do seu mar, das suas montanhas, das suas imponentes igrejas e do seu maravilhoso parque construído sobre o rio Túria; da imponente Cidade da Ciência. Recordei que me perdia para descobrir os seus labirintos do bairro histórico, trazendo as marcas da sua história e do seu poder. Mas, também descobri

4 Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Las Desigualdades de la Educación en España, II. Área de Estudios e Investigación. CIDE. 1999 <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/formacion-adultos.html>. Acesso 18.9.2018.

entre ruas perdidas entre caminhos secretos e arriscados, homens e mulheres que traziam nos rostos as marcas da solidão e do desencanto marcadas pelo abandono. Essas pessoas adultas, excluídas e marginalizadas, uniam de forma estruturalmente e de maneira recíproca o particular das suas biografias com o geral da sua condição de sobrevivente, tornando possível diferentes aprendizagens no marco de situações de exclusões a que eram submetidas (Dausien, 2015). Aprendizagens cotidianas sobre estratégias de sobrevivência em suas condições de migrantes, desempregadas, pedintes, analfabetas e sem tetos. Aprendizagens de solidariedade que significavam estratégias para a sobrevivência, naqueles labirintos de solidão Ivor Goodson (2015, p. 60). A estrutura espacial da realidade da vida cotidiana, como explica Gonzáles, tem como centro o eixo da experiência e da interação com o outro. Na perspectiva temporal, cada pessoa tem seu próprio tempo e o tempo que comparte com o outro. “La temporalidad compartida determina nuestra historicidad, lo que nos hace ser de una época dada, de un momento histórico particular” (Gonzáles, 2000, p. 114-5) e de certas contingências, nas possibilidades históricas e imprecisas do futuro. Muitas vezes questionei se essas aprendizagens de sobrevivência para viver um presente sem grandes perspectivas de futuro poderiam equivaler às aprendizagens ao longo da vida idealizadas pela UNESCO. Quais as possibilidades de pessoas adultas e de pouca escolaridade ampliarem sua maneira de ser e de viver de forma mais digna no mundo? Como pessoas excluídas podem desfrutar do processo educacional como um componente natural da vida cotidiana? Como podem adquirir instrumentos para intervir e atuar na busca da satisfação das necessidades e aquisição de espaços de liberdade?

Com estas dúvidas, recordei, uma vez mais, Marco Polo, ao dizer para o imperador mongol Kublai Khan: “de uma viagem, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá as nossas perguntas” (Calvino, 2002).

Concretamente não tenho resposta que me possibilite romper com o *conhecimento sensível*, produto da minha própria experiência cotidiana, sistemática e experimental e chegar ao estágio do *conhecimento científico* produto da “apropriação teórica das determinações do real” (Fialho, 1986a, p.119). Não sou capaz de dar respostas precisas sobre as necessidades concretas dessas pessoas adultas excluídas; pessoas que a cada dia, como ação de sobrevivência, vivem experiências diferenciadas de aprendizagens ao longo da vida. Que revelam através das suas aprendizagens novos conceitos diferentes daqueles que aprendemos na academia.

Tenho clareza, aliás, que essas questões fogem ao objetivo desse texto. Mas, não posso deixar de recorrer a Carlos Fuentes (2001), quando ele comenta no livro *O espelho enterrado. Reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo* que a nossa modernidade mais exigente pede que “abracemos o outro para ampliar as nossas possibilidades humanas, homens e mulheres de outra cultura, outro credo, outra raça”. Uma aprendizagem, sobretudo, para conviver e de respeitar o outro em situação de igualdade, mesmo sendo diferente.

Quando chegou a hora de partir, me despedi de Valencia, com saudades e carinho. A cidade em seu conjunto me permitiu inúmeras oportunidades de reflexão, de integração e de aprendizagem de inclusão. Penso que a dimensão educativa da cidade de Valência, da Universidade, da convivência harmoniosa e respeitosa com professores, amigos e companheiros de aulas me propiciaram muitas aprendizagens e possibilidades de mudanças que me acompanharão ao longo da vida. Uma aprendizagem, sobretudo, da aceitação “do humano pelo humano”, do conviver e do respeitar o outro em situação de igualdade em sua diversidade.

Neste final, sei que selecionei apenas alguns dos acontecimentos que me pareceram mais marcantes durante essa caminhada. Tenho convicção que outras histórias se sucederão a essa, pois toda história, como conclui Michel Ende, (1989), é uma história de aprendizagens sem fim.

Referências

- Aguado, Ana (2000). *El siglo XX enfemenino. Ellas piden la voz y la palabra*. Valencia: Institut Universitari d'Estudis de la Dona- Instituto de la Mujer.
- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas y travesías del pensamiento. 9. Espanha: Xàtiva: Institut Paulo Freire: CREC.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidade. Entrevista a BenedettVecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, Lash, Scott (2001). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Beltrán, José (2013). *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira: Germania.
- Beltrán, Rafael (2007). Paraula heretada contra el silenci: relat i cançó teixexen veles per a la gran nau del temps. In: Sacramento Pinazo & José Beltrán (Coords.), *El viatge de la Nau Gran* (pp. 60-75). Valencia: Universitat de València.
- Berger, Peter & Luckmann Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boneti, Lindomar Wessler (2000). *Educação, exclusão e cidadania*, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.
- Bronowski, Jacob (1993). *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, Peter (1995). *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Caldas, Sérgio (1994). *A teoria da história em Ortega y Gasset a partir da razão histórica*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Calvino, Italo (2002). *As ciudades invisibles*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dausien, Bettina (2015). 'Decisiones educativas' en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos. In: F. J. Hernández y A. Villar, (Eds.). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp. 115- 154). Barcelona: UOC.
- Di Pierro, Maria Clara (2000). Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. Campinas. *Educação e Sociedade*, 72, 237-238.
- Ende, Michel (1989). *La historia interminable*. Buenos Aires: Alfaguara.

- Felipe, Leon (1985). *Antología de poesia*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Fondo de Cultura Económico. Arturo Souto Alabarce, compilador.
- Fialho, Nadia Hage (1986a). Algumas implicações epistemológicas sobre o objeto da pesquisa em educação. *Revista FESPI*, 8, 113-121.
- _____. (1986b). *Como, sem brincar de detetive, descobrir um objeto*. *Revista FESPI*, 7, 19-30.
- Frago, António Vinao (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Curitiba*, 51, 19-35.
- Freire, Paulo (2003). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. Questões da nossa época. 45ª. edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.
- Fuentes, Carlos (2001). *O espelho enterrado. Reflexões sobre a Espanha e o novo mundo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, Eduardo (2015). *Mujeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Gellner, Ernest (1993). *Cultura, identidade y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Gedisa: Barcelona.
- Gonçalves, Luiz Gonzaga (2003). Paulo Freire e a Pedagogia a Serviço da Experiência e Recriação da Vida. In: *Práticas Pedagógicas e Práticas de Linguagem. Revista de Educação AEC. Associação de Educação Católica do Brasil*, 128. Brasília: AEC.
- González Ochoa, César (2000). Una teoría semiótica de la cultura. En G. Schmilchuck y M. Piccini (Eds.), *Recepción artística y consumo cultural* (pp. 190-151). México: Instituto Nacional de Bellas Artes/ Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información.
- Goodson, Ivor (2015). El ascenso de la narrativa de vida. In: F. J. Hernández y A. Villar (Eds.), *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp. 87-114). Barcelona: UOC.
- Hernández, Francesc J & Herzog, Benno (2015). *Estética del reconocimiento. Fragmentos de una crítica social de las artes*. València: PUV, Universitat de València.
- Kapuscinski, Ryszard (2008). *Viajes con Heródoto*. Barcelona: Anagrama.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2013). *Análisis de la situación económica, social y territorial de la Comunidad Valenciana. Documento base para definir la estrategia de la región en el período de programación 2014-2020. Resumen ejecutivo IVIE*. Valencia, 12 de junio de 2013. In: http://www.hisenda.gva.es/documents/599445/599488/Diagnostico+Comunidad+Valenciana+2014-2020_RESUMEN+EJECUTIVO_def.pdf/42a941a6-6fbd-41b9-9dac-298c7bdf737. Acesso 10/08/2019
-

- Melo Neto, José Francisco (2002). *Diálogo em educação: O diálogo, como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual, é componente fundante da educação*. [Tese apresentada para concurso de professor titular da Universidade Federal da Paraíba, da disciplina Filosofia e História da Educação. João Pessoa, Pb: Junho, 2002. cópia eletrônica].
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). Centro de investigación y documentación Educativa. *Las Desigualdades de la Educación en España, II*. Área de Estudios e investigación. Madrid: CIDE.
- Pereira, Nilo (1969). *Imagens do Ceará Mirim*. Prefácio de Edgar Barbosa. Natal: Imprensa Universitária.
- Pinazo, Sacramento & Beltrán, José (Coords.) (2007). *El viatge de la Nau Gran*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, Rosa Maria (2001). Os múltiplos Paulo Freire. In: Araújo Freire, A. María (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Vila, Ignasi (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. In: *Educar: revista del Departament de Pedagogia i de Didáctica*, 22-23, 55-98.
- Youcenar, Marguerite (1980). *Memorias de Adriano*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.