

APRENDENDO SOBRE AUTOBIOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DA COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

Nod miller *

1 OBJETIVOS

Neste estudo faço uma reflexão sobre o aprendizado que me foi legado como resultado do meu envolvimento durante quatro anos com o intercâmbio Brasil - Grã-Bretanha, contexto desta coleção de ensaios. Tentarei mostrar como este envolvimento no intercâmbio foi definido pelo meu interesse em autobiografia e pesquisa-ação, e como a minha experiência nesta cooperação internacional teve impacto sobre meu pensamento a cerca de autobiografia e pesquisa-ação, bem como sobre minha prática como pesquisadora e educadora.

2 MINHA POSIÇÃO NO PROJETO DE INTERCÂMBIO BRASIL - GRÃ-BRETANHA

Uma das minhas preocupações aqui é argumentar sobre a importância do engajamento do pesquisador social na reflexão sistemática sobre sua própria experiência, e do reconhecimento dos elementos autobiográficos na definição de sua pesquisa, de forma que me parece apropriado iniciar esta discussão pela breve explicação da minha participação no processo que resultou neste estudo.

Iniciei minha participação no projeto de intercâmbio em 1993. Na ocasião era a diretora do Centro para Educação Superior e de Adultos (CAHE) da Universidade de Manchester, que oferece cursos de pós-graduação para profissionais de todas as partes do mundo, nas áreas de educação de adultos, comunitária, mídia e ensino superior, desenvolvimento social rural e saúde pública básica. O Centro é um ambiente extraordinariamente estimulante ao debate e à pesquisa em um vasto campo de tópicos e de atividades que estão contidos no tema da educação de adultos, e a diversidade de experiências internacionais que os participantes dos diversos cursos trazem a Manchester exercem enorme influência. Ao mesmo tempo, meus colegas e eu estávamos frequentemente envolvidos em debates, alguns acirrados, outros carregados de tensão, sobre a natureza das relações econômicas e sociais entre as diferentes classes, culturas e nações às quais estávamos amarrados, e em algumas ocasiões pareceu que as incertezas que circundam as questões éticas ligadas a estas relações induziria à paralisia. As vezes se argumentava que a missão do CAHE de oferecer educação e treinamento aos profissionais dos 'países em desenvolvimento' ou do 'terceiro mundo' revelava uma forma pouco sutil de imperialismo

* Professora de Estudos Inovadores, Universidade de East London, Grã-Bretanha.

cultural.

Faço referência a este aspecto do meu trabalho em Manchester porque acredito que minha experiência no intercâmbio com o Brasil apresenta algumas coincidências com minha experiência no CAHE.

Durante a vigência do intercâmbio fiz três visitas à João Pessoa, onde proferi palestras, organizei e participei de oficinas, seminários, conferências e visitas de campo, e participei de muitas reuniões informais com colegas brasileiros e britânicos. Recebi também a visita de alguns colegas brasileiros em Manchester e Londres. Durante meu envolvimento no intercâmbio, aconteceram significativas mudanças na minha vida profissional e pessoal, quando me transferi da *School of Education* da Universidade de Manchester para o *Department of Innovation Studies* da Universidade de East London, mudando inclusive de residência. Cruzei assim a fronteira entre uma Universidade considerada de elite como a de Manchester, para uma Universidade nova (que era politécnica até 1992) situada em um dos bairros mais pobres do país, com uma grande proporção de sua clientela composta por estudantes “não-tradicionais”, e o resultado disto foi que descobri mais sobre a complexidade do sistema de ensino superior britânico. Minha consciência dos contrastes culturais e diferenças de missão educacional entre estas duas instituições influenciou e foi influenciada por minha experiência brasileira.

No tempo em que me envolvi no projeto de intercâmbio, estava trabalhando há dez anos com algumas questões interrelacionadas sobre a promoção de aprendizagem através da experiência, a utilização da autobiografia na pesquisa científica e a política de pesquisa-ação. Levei comigo estas preocupações durante minhas idas e vindas ao Brasil e trouxe-as para dentro do meu trabalho no projeto de intercâmbio. Tentarei em seguida me situar com mais exatidão como pesquisadora em relação à autobiografia e à pesquisa-ação.

3 MINHA POSIÇÃO COMO PESQUISADORA

Muitos educadores de adultos e cientistas sociais, ao menos na Grã-Bretanha, estão interessados em aspectos da escrita da história da própria vida, o que alguns sociólogos costumam chamar auto/biografia, para chamar a atenção à inter-relação entre a construção da vida pessoal pela autobiografia e a construção da vida do outro através da biografia.(ver sobre isto, Stanley, 1992, Stanley e Morgan, 1993). A publicação em 1993 de um número especial da revista *Sociology* (vol. 27 nº 1) só com trabalhos sobre autobiografia, e a formação recente de um grupo de estudos dentro da Associação Britânica de Sociologia, além da criação de um jornal acadêmico (*Auto/biography*), dá bem a dimensão do interesse que esta abordagem à pesquisa desperta no meio dos sociólogos contemporâneos. Coletâneas de trabalhos apresentados em conferências realizadas recentemente sobre educação de adultos (ver Miller and Jones, 1993; Swindells, 1995), bem como análises das experiências do aprendiz apresentadas por West (1996), Coates and Thomson (1996) demonstram bem o entusiasmo despertado pela autobiografia e história de vida entre os educadores de adultos. Este trabalho recebe influências do pensamento feminista, pós-estruturalista e pós-modernista, da psicanálise, da pedagogia radical e dos trabalhos com a aprendizagem experiencial e a prática reflexiva.

Muito do meu trabalho recente tem sido dedicado a explorar questões relativas à pesquisa como autobiografia (e autobiografia como pesquisa); ver, por exemplo, Miller 1993a; Miller 1993b.

Meu ponto de vista é o de que todo relato de pesquisa social representa uma autobiografia do pesquisador, mesmo que varie consideravelmente a extensão em que os

pesquisadores explicitam, em seus trabalhos publicados, a importância de sua experiência pessoal na formulação de problemas de pesquisa e na coleta e análise dos dados. Algumas vezes encontram-se indícios dessa história pessoal disfarçados nos apêndices metodológicos, em dedicatórias ou agradecimentos.

No meu trabalho na área de educação de adultos, tenho geralmente definido a mim mesma como uma pesquisadora-ação. Vejo a pesquisa-ação como tendo duas características que a definem. A primeira é a participação do pesquisador como sujeito e objeto da pesquisa ao mesmo tempo; a segunda é que há uma intenção explícita de provocar mudanças no decurso do processo de pesquisa. As atividades e conclusões decorrentes da pesquisa são negociadas com todos os envolvidos no processo. No modelo que tenho utilizado, as distinções convencionais entre o pesquisador e o pesquisado são apagadas e se enfatiza a importância de que as posições políticas do pesquisador sejam claramente apresentadas. Ver a si próprio como um elemento importante da pesquisa requer inevitavelmente uma reflexão autobiográfica.

O trabalho de Lewin sobre a pesquisa-ação tem sido fonte de grande influência na minha prática como pesquisadora e educadora, bem como no modelo teórico que informa e delinea meu trabalho. Inerentes a este trabalho são a teoria de aprendizagem incluída no ciclo de aprendizagem experiencial e o modelo de aprendizagem democrática vivenciado no grupo-T (*grupo de encontro*). No modelo Lewiniano de aprendizagem experiencial (ver Kolb, 1984) se pressupõe que o comportamento do grupo será melhor compreendido a partir da experiência de participação anterior em outros grupos e da observação de processos grupais no momento em que ocorrem. A construção da teoria sobre o comportamento em grupo se baseia na reflexão sobre esta experiência. Conceitualizações e generalizações abstratas são seguidas de experimentações de novas formas de comportamento que, por sua vez, tornam-se objetos de reflexão e elaboração de teorias. Os grupos -T, nos quais os participantes aprendem sobre processos grupais e estruturas sociais como resultado da experiência e reflexão sobre seu próprio comportamento no grupo do qual participa naquele exato momento, foram ‘descobertos’ por acaso durante uma conferência sobre relações inter-grupais organizada por Lewin e seus companheiros para lideranças comunitárias, professores e profissionais do serviço social, em Connecticut, no ano de 1946.

Lewin descobriu que a utilização de pequenos grupos com o objetivo de promover mudanças pessoais ligava-se a um processo bem mais abrangente de mudança social. Os cientistas sociais eram vistos por Lewin como agentes importantes dessa mudança, e seu interesse em compreender e tentar resolver os conflitos inter-grupais surgiu da sua experiência pessoal na Alemanha nazista, onde ele havia experimentado o anti-semitismo em primeira mão. Um de seus colegas afirmou que Lewin concebia ‘a pesquisa-ação cooperativa como uma maneira pela qual os seres humanos resolvem seus problemas e administram seus dilemas’, e como um meio de reunir pesquisa, educação e ação ‘para eliminação da injustiça social, da aversão às minorias, e como um meio inteligente de resolver conflitos inter-raciais’ (BENNE, 1976, p. 316).

Meu trabalho como pesquisadora social foi também influenciado fortemente pela noção de imaginação sociológica de C. Wright Mills, que a define da forma que se segue:

uma qualidade da mente que ajudará...(as pessoas) a usar a informação e a desenvolver a razão no intuito de chegar a conclusões lúcidas sobre os acontecimentos mundiais e sobre o que pode acontecer a elas próprias...

A imaginação sociológica capacita a quem a possui para a compreensão do momento histórico mais abrangente em termos da significação para a vida interior e para a carreira exterior de uma variedade de indivíduos...a imaginação sociológica nos capacita para apreender a história e a biografia e a relação entre

elas dentro da sociedade (MILLS, 1970, p.11-12).

Acredito que é este potencial para ligar o pessoal e o estrutural, histórias de vida pessoal e movimentos sociais coletivos, o privado e o público, que faz da sociologia matéria tão excitante e poderosa. Ainda assim as conclusões que Mills tão claramente expressou parecem se perder no modo como se escreve e se ensina a sociologia. Com certeza muito da minha experiência como estudante de sociologia levou à dúvida se a disciplina tinha algum significado para a minha experiência de vida. Na prática como educadora de adultos venho tentando desenvolver abordagens para facilitar a aprendizagem que são compatíveis com o objetivo de fazer a ‘ligação entre história e biografia’.

Minha prática e minha identidade de pesquisadora foram igualmente influenciadas pela teoria feminista contemporânea, sobretudo pela vertente do pensamento feminista que enfatiza a importância da presença de aspectos pessoais na experiência e prática da pesquisa (ver STANLEY, 1990; STANLEY; WISE, 1993). Este tipo de trabalho enfatiza a importância de conscientizar-se sobre a maneira pela qual experiências autobiográficas dão forma às questões consideradas na pesquisa e na abordagem adotada, e à localização do pesquisador no centro do que será pesquisado. A pesquisa feminista traz consigo a clara intenção de provocar mudança no mundo social, particularmente no que diz respeito à existência de relações assimétricas de gênero. Como sugere Reinhartz na sua análise da pesquisa-ação feminista, ‘o propósito da pesquisa feminista deve ser criar novos relacionamentos, leis melhores, e instituições mais desenvolvidas’ (REINHARTZ, 1992, p. 176). Minha experiência como mulher, feminista e membro de uma família da classe trabalhadora, bem como meu trabalho junto a colegas e estudantes das mais diversas nacionalidades e grupos étnicos, levou-me a assumir um compromisso com a promoção da justiça e da mudança sociais.

O projeto britânico-brasileiro tinha por objetivo central reunir dois grupos de pesquisadores que compartilhassem preocupações sobre políticas sociais, desenvolvimento e estratégias de mudança, estabelecidos em países diferentes e com diferentes raízes culturais. Eu estava ansiosa para saber mais sobre pesquisa e práticas pedagógicas na área de educação de adultos e desenvolvimento comunitário no Brasil, e para saber como o modelo latino-americano de educação popular, sobre o qual eu tinha lido, era aplicado na prática. A oportunidade de obter informações em primeira mão sobre a educação de adultos praticada no Brasil era particularmente interessante devido ao meu conhecimento das idéias do educador brasileiro Paulo Freire, cujo trabalho influencia de forma definitiva as tradições e bibliografias do Centro de Educação Superior e de Adultos da Universidade de Manchester. Apesar do meu trabalho junto ao CAHE ter me dado conhecimento da influência internacional de Freire no campo da educação de adultos e do desenvolvimento comunitário, e mesmo tendo trabalhado com muitos colegas educadores que se diziam ‘Freirianos’, eu não me descreveria como tal. Eu havia lido alguns dos trabalhos de Freire e (assim penso) absorvido suas idéias cognitivamente. Todavia a ligação emocional foi bem mais difícil de fazer. Eu estava interessada em descobrir até que ponto meu contato com os praticantes imersos na filosofia freiriana conseguiria elucidar meus questionamentos sobre minha prática como pesquisadora e educadora, bem como em descobrir como meu interesse em aprendizagem pela experiência (recentemente registrada em Boud e Miller, 1996) entraria em consonância com as idéias e práticas da educação popular brasileira.

Eu esperava poder contribuir com algo de útil ao projeto de cooperação; meu interesse em pesquisa-ação estava presente nas atividades que desenvolvi no âmbito do projeto e nas questões que queria endereçar. Ao mesmo tempo, graças a minha experiência em debates acirrados no CAHE sobre as relações econômicas e políticas presentes no processo de desenvolvimento, eu

estava preocupada com a possibilidade de ser vista como uma espécie de turista acadêmica, ou mesmo como uma auto-denominada especialista de primeiro mundo que chega com fórmulas prontas para resolver os problemas do terceiro mundo; sobretudo me preocupava em não agir de forma que viesse a confirmar estas idéias pré-concebidas.

4 APRENDENDO COM A COOPERAÇÃO: UMA OFICINA EM PESQUISA-AÇÃO

Na minha primeira visita à Paraíba em 1993, colaborei com Tim Ireland na organização de uma oficina sobre pesquisa-ação participativa. Proponho aqui a descrição detalhada da minha experiência neste trabalho no intuito de descrever o aprendizado resultante do meu envolvimento no projeto. Minha abordagem partirá de três questões: O que aconteceu? Como foi vivenciado? O que significa? Estas questões derivam do modelo de reflexão sugerido por Boud, Keogh e Walker (1985), que consideram que o estágio da reflexão no ciclo da aprendizagem experiencial deve ser subdividido em três etapas de retorno à experiência, de atenção aos sentimentos e de reavaliação da experiência.

4.1 O QUE ACONTECEU?

Minha preocupação inicial era de que a oficina fosse um evento prático e experiencial. Não estava muito claro para mim como a oficina funcionaria com relação à língua; pensei de início que alguns participantes falariam ou pelo menos entenderiam inglês.

Havia trazido comigo um material que, julgava, teria utilidade, inclusive slides, manuais de instruções para exercícios de grupo e uma bola Koosh, que é feita de fibras de borracha e por isso é leve e fácil de manusear. No final das contas, apenas a bola Koosh foi usada, apesar de nas minhas discussões prévias com Tim ter pensado em utilizar técnicas de treinamento conduzido, como apresentação de slides sobre aspectos não verbais da comunicação. Depois, refletindo melhor, concluí que uma regra essencial do meu trabalho em aprendizagem experiencial é minimizar estruturas. Tenho também enfatizado muito o desejo de concentrar atenções nas experiências e habilidades dos participantes. Pareceu-me irônico que meu primeiro impulso tenha sido de preencher o tempo com atividades de treinamento conduzido. A partir do momento que reconheci este equívoco e retornei ao meu rumo de simplificar e minimizar estruturas, todo o escopo do trabalho pareceu tomar seu lugar adequado.

A oficina havia sido programada para o período das 8:30 às 11:30 horas, durante quatro manhãs. Concordamos que o primeiro dia seria dedicado às apresentações e à formação de grupos. A cada grupo seria dada a tarefa de planejar, executar e relatar sobre um aspecto da pesquisa participativa. O segundo dia seria dedicado ao planejamento de projetos de pesquisa (cada grupo tendo a tarefa adicional de intensificar a compreensão da dinâmica de grupo através de um exercício de observação do comportamento grupal). No terceiro dia os grupos poriam em andamento seus projetos de pesquisa, e o relatório e avaliação seriam apresentados no quarto dia. A última meia hora de cada uma das seções seria dedicada à reflexão e revisão da experiência na oficina.

Dia 1: Formação dos Grupos

Chegamos equipados com papel, marcadores e fita adesiva. Cobrimos duas paredes da sala de aula onde as reuniões aconteceriam com um espesso papel madeira e ali escrevemos (em

inglês e português) os objetivos da oficina, ‘de explorar, usando técnicas experienciais, os processos de comunicação em grupo e as questões referentes à condução da pesquisa participativa’, o ciclo de aprendizagem experiencial que considerávamos a base teórica da oficina, e a programação do evento. Dois espaços foram intitulados ‘*o que queremos obter a partir desta oficina*’ e ‘*observações e reflexões*’, com a intenção de deixar espaço livre nos quais os participantes poderiam registrar suas intenções e reações. Tim achou que seria irreal pensar que todos os participantes estariam no local às 8:30 na primeira manhã, uma vez que o horário brasileiro é mais flexível do que o britânico.

Por volta das 9:00hs, dezessete participantes já estavam presente e nós começamos nossas apresentações. Explicamos os objetivos da oficina, o embasamento teórico, a programação e os limites de tempo. Alguns riram quando Tim enfatizou que trabalharíamos com horário britânico. Falamos um pouco sobre nossos papéis na oficina; Tim e eu dividiríamos as responsabilidades pela condução e animação, em lugar de Tim servir apenas de intérprete.

Logo que as apresentações foram concluídas, começamos a desenvolver um trabalho que conduzia à formação de pequenos grupos. Primeiro passamos rapidamente uma série de exercícios nos quais todo o grupo ficou em círculo, as pessoas eram solicitadas a ir ao meio do círculo conforme se adequassem a certas categorias tais como: os falantes de língua portuguesa, os que entendiam inglês, os que eram pais ou avós, os que tinham experiência com grupos comunitários de base, os que acreditavam na aprendizagem contínua ao longo da vida, os familiarizados com o ciclo de aprendizagem experiencial, os nascidos na Paraíba. As pessoas foram também separados em grupos dependendo das suas origens rurais ou urbanas, ou de serem homens ou mulheres; aqueles que contribuíam para a mudança das relações entre homens e mulheres foram convidados a mover-se para o meio. Os participantes adicionaram algumas categorias (lembro que uma era a ‘das pessoas que consideram que exercícios como estes podem resolver os problemas do Brasil’).

Solicitamos aos participantes que desenhassem um símbolo ou imagem que representasse a comunicação. Os resultados foram vários telefones e outros apetrechos tecnológicos; peixes, flechas e figuras em bastão apareceram em certa quantidade de desenhos. Os participantes foram então orientados para formar grupos de quatro ou cinco membros, juntando os símbolos de forma que fizessem sentido para eles. A primeira tarefa dos grupos foi de se dar um nome e criar uma bandeira que o representassem. Os quatro grupos resultantes foram: Centauro (com uma bandeira mostrando uma criatura meio homem, meio animal, simbolizando, pensei, a importância dos aspectos instintivos e intelectivos da comunicação); Gente (cuja bandeira continha muitas figuras humanas como nos desenhos individuais dos membros do grupo); Holo (cuja bandeira se compunha de um moinho de vento não concluído) e Colectivação (cuja bandeira era a combinação de elementos de cada um dos desenhos individuais, tais como uma árvore da vida, um globo, uma ponte e uma parabólica). Os membros do Centauro e do Gente eram todos mulheres. Os outros dois grupos eram mistos.

Durante a última meia hora foi solicitado dos participantes que refletissem sobre a experiência com seus grupos naquela manhã.

Depois de um aviso final sobre o cumprimento dos horários para o dia seguinte encerramos os trabalhos do dia. Tim e eu concordamos que a oficina havia caminhado satisfatoriamente.

Foi então que ele chamou minha atenção para o fato de que tinha ficado extremamente ansioso antes de iniciar o evento.

Dia 2: Planejamento do projeto e observação de grupo

Às 8:30hs do dia seguinte, a maioria dos participantes estava lá. Despachamos dois grupos para iniciarem logo o planejamento dos projetos e os outros dois ficaram conosco para um exercício de observação. Um grupo se sentou no meio enquanto cada membro do outro se posicionava bem atrás dos componentes do grupo observado. A tarefa do grupo observado era planejar o projeto de pesquisa; a tarefa do grupo de fora era observar aspectos do processo de trabalho em grupo, como participação, liderança e clima. Planejamos que cada par de grupos passaria uma hora juntos: tudo correu bem até que alguns membros dos outros dois grupos não chegaram às 10:00 horas, como havia sido combinado. Quando finalmente todos estavam presentes o tempo suficiente para aplicar o exercício era muito reduzido. Mesmo assim completamos as quatro seqüências de observação e retorno. A última meia hora foi dedicada à reflexão em grande grupo, com comunicação regulada pela bola Koosh; um membro do grupo faz uma pergunta e passa a bola para a pessoa que deve responder. Os membros do grupo só podem falar quando estão com a bola. Nesta sessão tive papel de observador. Como já afirmei (muitas vezes, provavelmente) minha observação se resumiu aos aspectos não verbais da comunicação, e eu tinha interesse em saber se a minha interpretação sobre o que estava ocorrendo seria confirmada pela observação dos outros participantes (que eram capazes de entender o que se falava).

Observei aspectos como postura corporal, orientação e tom de voz, se os membros sentiam-se confortáveis em companhia dos outros.

Grande parte da discussão dizia respeito as diferenças de interpretação sobre o significado da pesquisa participativa.

Alguns membros do grupo julgavam essencial se chegar a um acordo sobre a teoria antes de embarcar na pesquisa, enquanto outros argumentavam ser mais importante levar adiante as questões de ordem prática e, a partir da experiência, chegar a uma teoria. Foi ainda expressada alguma preocupação a cerca dos limites de tempo e espaço para concluir um projeto de pesquisa.

Os grupos mistos pareciam mais explosivos do que os compostos só de mulheres, e se caracterizavam por uma luta mais óbvia pela liderança. Novos membros dos grupos que haviam chegado no decorrer da manhã pareceram se integrar sem dificuldade. A reflexão revelou que os membros do grupo estavam mais preocupados em debater o conteúdo temático (como o significado da pesquisa participativa) do que em comentar suas experiências no processo.

Dia 3: Execução do projeto

No terceiro dia os grupos continuaram a trabalhar nos projetos e tiveram liberdade de organizar suas atividades até às 11:00 horas, quando, como de costume, nos reunimos para um período de reflexão. Tim e eu nos pusemos à disposição para consultas durante a primeira fase, mas para a maioria nossa presença foi supérflua. Assim, Tim e eu tivemos a oportunidade de refletir sobre nossa experiência e de contar histórias. Durante a sessão de reflexão em grupo ficamos sabendo sobre as pesquisas em que cada grupo estava envolvido. Dois grupos optaram por pesquisar as experiências dos membros do grupo, enquanto o terceiro examinou a descarga de lixo no campus universitário. As atividades do quarto grupo me pareceram bem menos claras.

Dia 4: Relatório e avaliação

No quarto dia os grupos relataram suas atividades. **Centauro** pesquisou a experiência de vida acadêmica e de trabalho comunitário dos membros do grupo. Alguns consideraram a vida acadêmica sufocante. Foi mencionado o fato da pesquisa sobre si próprio ser dolorosa. Afirmar que pesquisa autobiográfica está muito em voga entre cientistas sociais britânicos. Alguns membros comentaram que a decisão para seguirem a pesquisa autobiográfica havia sido um tiro no escuro.

Os componentes do **Gente** apresentaram sua pesquisa através de mímica. A apresentação foi intitulada *Trabalho é Vida* e estabelecia um paralelo entre a experiência das pessoas que pescam para ganhar a vida e um escritor que pesca como forma de recreação. A apresentação começou e terminou com uma canção.

Holos também apresentou seu trabalho utilizando a representação, teatralizando o ciclo do lixo na universidade, mostrando estudantes, professores, fornecedores de lanches e serviços de fotocópia espalhando papel, copos descartáveis e embalagens.

Colectivação fez uma apresentação oral focalizando a definição de pesquisa participativa e as dificuldades de realizar um trabalho que transcende as fronteiras de diferentes disciplinas.

Durante a última meia hora pedimos aos participantes para comentarem sobre as possíveis aplicações das técnicas usadas na oficina. Uma participante do sexo feminino solicitou a utilização da bola Koosh que eu tinha esquecido jogado no meio do grupo.

Outros participantes do sexo masculino fizeram comentários tão longos e complicados que Tim desistiu de traduzir. Nos últimos dez minutos retomamos os papéis e marcadores de texto para um exercício no qual os participantes trocavam mensagens verbais ou não verbais.

A oficina foi encerrada em um clima de euforia e pareceu haver consenso sobre a utilidade e o sucesso do evento. A frequência e comprometimento observados certamente confirmam isto.

4.2 COMO FOI VIVENCIADO?

Meus sentimentos durante a oficina foram predominantemente de ansiedade sobre como me comunicar de maneira efetiva com os outros participantes. Eu estava preocupada sobre minha dependência da tradução simultânea que Tim teria de fazer e temerosa de que esta dependência prejudicasse nosso relacionamento. Mas o que pensava estar acontecendo através da minha observação da interação não verbal era geralmente confirmado pela tradução que era feita, e isto me fez sentir mais segura e confortável. Fiquei feliz e aliviada de perceber que os participantes pareciam não ter grandes problemas com os métodos adotados na oficina, trabalhando com entusiasmo e satisfação.

Fiquei ainda preocupada sobre como o meu papel podia ser interpretado; temia ser vista por alguns como uma intrusa arrogante vinda de outra cultura, oferecendo idéias e métodos pouco adaptáveis ao contexto. Estava ainda mais preocupada de ser tratada como uma especialista de fora e de ser tratada de uma forma que sentia não merecer. Quando revelei ao Tim minhas preocupações, ele esclareceu que eu deveria levar em conta dois aspectos da minha identidade neste contexto que influenciariam a reação dos participantes. Por um lado eu havia sido apresentada como um visitante de alto nível acadêmico. Por outro lado, eu era uma estrangeira - uma não brasileira. Na avaliação de Tim, uma característica anulava os efeitos da outra. Senti um grande alívio com esta afirmativa e passei então a me preocupar menos com o que as pessoas podiam pensar de mim e mais com os mecanismos de realização da oficina.

4.3 O QUE ISTO SIGNIFICA?

O fato de alguns dos participantes da oficina terem escolhido abordar em seus projetos o tema da pesquisa-ação através da reflexão autobiográfica reforçou minha idéia de que a pesquisa-ação é um exercício de auto reflexão e me impulsionou a ler e teorizar sobre a prática e as relações de poder nesta modalidade de pesquisa. Considero a contribuição de McTaggart (1991) ao debate atual sobre políticas de pesquisa participativa particularmente provocadoras da reflexão neste contexto. Ele fornece um apanhado bem completo dos princípios que acredita serem essenciais a este tipo de pesquisa. Considera o objetivo da ‘melhoria do entendimento, da prática e da situação social dos participantes’ (p.169) como da maior importância, argumentando que ‘se decidimos que alguma coisa é exemplo de pesquisa participativa, estamos sugerindo que esta coisa deve melhorar a vida daqueles que dela participarem’ (*ibid.*). McTaggart faz distinção entre ‘participação’ e ‘envolvimento’, considerando que a participação verdadeira na pesquisa acarreta ‘compartilhar a forma em que a pesquisa é conceitualizada, praticada e implementada no mundo real. Significa exercer agenciamento responsável na produção do conhecimento e na melhoria da prática’ (p.171). A pesquisa participativa é diferenciada do ‘tipo de pesquisa que tipicamente envolve acadêmicos - pesquisadores pesquisando pessoas - fazendo das pessoas seu objeto de pesquisa’ (p.171) Segundo McTaggart a pesquisa participativa engaja ‘acadêmicos’ e ‘trabalhadores’ em projetos de pesquisa colaborativa, nos quais ambos têm responsabilidades pelo desenvolvimento da teoria e da prática. McTaggart define nove princípios da pesquisa-ação que incluem: a inter - relação das questões individuais e coletivas que interessam aos participantes; a ênfase na mudança da cultura dos grupos envolvidos na pesquisa, dos demais grupos aos quais os participantes pertencem, e da sociedade na qual se inserem estes grupos; a importância das espirais de aprendizagem em cujo centro estão a ação e a reflexão; a unificação dos problemas intelectuais e práticos; a importância do envolvimento dos trabalhadores no processo de produção do conhecimento; a inter - relação entre os processos de pesquisa e as ações políticas; e o desenvolvimento de uma teoria a partir do processo de pesquisa.

Apesar da análise de McTaggart ser útil na identificação de importantes aspectos da pesquisa-ação e na consideração de alguns pontos cruciais no que diz respeito à ética e à política desta modalidade de pesquisa, seu artigo deixa algumas questões ainda sem resposta. A definição de grupos tipicamente envolvidos com pesquisa-ação como ‘acadêmicos’ e ‘trabalhadores’, por exemplo, é problemática. Parece haver aí uma sugestão difícil de aceitar nesta análise sobre a ‘ajuda’ acadêmica aos trabalhadores, apesar da ênfase ser dada à partilha de poderes e à importância dos princípios igualitários.

A oficina sobre pesquisa-ação reforçou algumas das minhas incertezas sobre o processo e sobre as relações de poder existentes neste tipo de pesquisa além das dificuldades para que se atinja o objetivo da ‘melhoria de vida’ que McTaggart considera ser o resultado desejável e pretendido. É importante salientar que melhoria aqui não pode ser compreendida como sinônimo de mudança, e mais ainda, não se pode garantir que haverá consenso dentro do grupo ou entre os grupos sobre o que constitui a melhoria de vida. Isto ficou claro para mim na apresentação do grupo **Holos** sobre o tema da reciclagem do lixo no campus universitário, ilustrativo de diversas posições de percepção das prioridades e responsabilidades defendidas pelos diferentes setores da comunidade acadêmica com relação à melhoria de vida. Alguns argumentaram que seria melhor não desperdiçar tanto papel nas fotocópias, enquanto outros consideraram esta questão banal, se confrontada com os benefícios que o acesso à tecnologia de reprodução traz a professores e alunos.

O trabalho na oficina ressaltou também a dificuldade de antecipar resultados quando se

trata de projetos de pesquisa-ação, em qualquer grau de aproximação ou tentativa de controle. Os participantes trazem para os projetos suas questões e itens que raramente, se não jamais, são passíveis de controle dos resultados que lhes advirão. De qualquer forma, se o trabalho for realmente colaborativo e participativo, não é aceitável que qualquer grupo ou indivíduo tente exercer tal controle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

Quase três anos depois da minha primeira visita ao Brasil e da realização da oficina, participei do seminário de encerramento do programa de intercâmbio, realizado no mesmo local da oficina, do qual participaram algumas das pessoas que estavam no evento de 1993, além dos colegas britânicos com quem eu havia trabalhado durante o projeto de cooperação.

Questões relativas à política de pesquisa-ação surgiram com frequência durante este seminário. Os participantes demonstraram preocupação com a forma apropriada, efetiva e moralmente aceitável de relacionamento entre ricos e pobres, entre o primeiro e o terceiro mundos, entre norte e sul, entre profissionais e não profissionais, entre educadores e educandos, entre pesquisadores e pesquisados. Acredito que muitos de nós durante o seminário estávamos lutando para definir nossa própria situação em algumas dessas relações; sei que eu estava. Ficou claro para mim que não existem respostas claras ou simples.

Reconheço que o intercâmbio me concedeu oportunidade de colaborar com colegas com quem partilho muitos valores, objetivos e problemas, mas que são muito diferentes de mim no que diz respeito à cultura, à língua e ao contexto. Estas diferenças não eram apenas entre britânicos e brasileiros. Senti em algumas ocasiões que era tão difícil transpor as barreiras entre disciplinas que separam política social e educação de adultos quanto as dificuldades de tradução do inglês para o português. Seriam as questões sobre a relação entre ‘assistentes sociais’ e ‘pessoal local’, apresentadas por um dos meus colegas britânicos, relacionadas às questões que me preocupavam sobre a condução da pesquisa-ação? Seria a expressão ‘formação profissional’ outra forma de chamar educação continuada? Esta linha de pensamento leva-me a reconhecer a necessidade de preencher os espaços entre as palavras, negociando-se o significado, mesmo quando todos os envolvidos na conversa estão falando inglês (ou português).

Estive frequentemente ciente das diferenças entre os outros membros do grupo britânico e eu (em termos de, por exemplo, embasamento teórico, contexto institucional e gênero) e assim me surpreendia quando os colegas brasileiros viam semelhanças e consenso entre nós. Isto serviu para me fazer lembrar que nenhuma cultura é uniforme e, mais especificamente, que o Brasil é um grande e diversificado país. Reconheci que, diante dos enormes contrastes entre as circunstâncias materiais e estilos de vida de ricos e pobres que são tão óbvios em João Pessoa quanto em Londres ou Manchester, a diferença entre primeiro e terceiro mundos é uma simplificação grosseira. Seria talvez mais apropriado dizer que o primeiro mundo contém partes do terceiro e vice-versa.

Meu envolvimento neste projeto de intercâmbio representou uma oportunidade única de obter nova perspectiva do meu próprio contexto cultural e institucional, bem como de desenvolver uma perspectiva inter-cultural e comparativa das políticas sociais, da educação de adultos, da educação popular, da aprendizagem experiencial, da praxis e das relações de poder. Fiquei especialmente satisfeita em comparar minhas experiências com a de outros

pesquisadores-ação e de articular e começar a teorizar sobre as incertezas e frustrações, bem como sobre os desafios e satisfações que me trouxeram esta experiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os comentários construtivos de Colin Fletcher, Tim Ireland, Duncan Scott and Rod Allen sobre versões preliminares deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNE, K.D. (1976), 'The Process of Re-education: an assessment of Kurt Lewin's views', in Bennis, W.G., Benne, K.D., Chin, R. and Corey, K., *The Planning of Change*, third edition. New York: Rinehart and Winston.

BOUD, D. Keogh, R. and WALKER, D. (eds.) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

BOUD, D. and Miller, N. (eds.) (1996), *Working with Experience: animating learning*. London: Routledge.

COATES, P. and Thomson, A. (eds.) (1996), *Through the Joy of Learning: Diary of 1,000 Adult Learners*, Leicester, NIACE.

KOLB, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MCTAGGART, R. (1991), 'Principles for participatory action research.' *Adult Education Quarterly*, Spring 1991, 41 (3), 168- 187.

MILLER, N. (1993a), *Personal experience, adult learning and social research: developing a sociological imagination in and beyond the T-group*. Adelaide: Centre for Research in Adult Education for Human Development, University of South Australia.

MILLER, N. (1993b), 'Doing adult education research through autobiography', in Miller and Jones, (eds.) (1993) Miller, N. and Jones, D.J. (eds.) (1993), *Research: Reflecting Practice*. Boston: SCUTREA.

MILLS, C.W. (1970), *The Sociological Imagination*, Harmondsworth: Penguin Books (first published 1959).

REINHARZ, S.(1992), *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

STANLEY, L. (ed.)(1990), *Feminist Praxis*. London: Routledge.

STANLEY, L.(1992), *The Auto/Biographical I: the theory and practice of feminist*

autobiography. Manchester: Manchester University Press.

STANLEY, L. and MORGAN, D. (1993), 'Editorial Introduction' in *Sociology*, Vol 27 No 1, Special Issue: Auto/Biography in Sociology.

STANLEY, L. and WISE, S.(1993), *Breaking Out Again: feminist ontology and epistemology*. London: Routledge.

SWINDELLS, J. (ed.) (1995), *The Uses of Autobiography*. Basingstoke: Taylor and Francis.

WEST, L. (1996), *Beyond Fragments: Adults, motivation and higher education: a biographical analysis*. London: Taylor and Francis.