

Oliveira, C. C. (2007). Contributos Educativos e Comunitários do Movimento Epistemológico da Auto-organização – Um Método Auto-organizativo na formação de educadores de adultos. *Educação*, ano XXX, nº1 (61): 165-180. PUCRS (Brasil). ISSN (versão impressa): 0101-465X; ISSN (versão *on line*): 1981-2582.

**Contributos Educativos e Comunitários do Movimento
Epistemológico da Auto-organização
- Um método auto-organizativo na formação
de educadores de adultos -
CLARA COSTA OLIVEIRA**

Prof. Auxiliar com nomeação definitiva

Instituto de Educação e Psicologia; Escola de Ciências da Saúde
Universidade do Minho; 4700 Braga - Portugal

RESUMO

Apresenta-se um método narrativo utilizado na formação de educadores (não formais) de adultos, reflectindo sobre os fundamentos epistemológicos do Movimento da Auto-organização (MAO) nos quais ele se baseia. Descreve-se brevemente o seu contexto formativo. Os alicerces epistemológicos do MAO garantem a este método uma dimensão transdisciplinar que promove a educação permanente e comunitária dos formandos; desde uma década que ele tem vindo a ser utilizado e a ser reconhecido como promovendo auto-conhecimento e mudança na vida dos futuros educadores de adultos.

PALAVRAS-CHAVE: epistemologia; auto-organização; método narrativo; holismo; padrões; aprendizagem; educação permanente e comunitária.

**Educational and Communitarian Contributions of Self-
organising Epistemological Movement
- A self-organising narrative method
to the training of adult educators -
CLARA COSTA OLIVEIRA**

Ph d on Philosophy of Education

Institute of Education and Psychology; Health Sciences School
Universidade do Minho; 4700 Braga - Portugal

ABSTRACT: On the basis of the interdisciplinary perspective developed within the epistemological movement of self-organisation, and with the help of narrative methodologies used in social sciences, I purpose a method for the training of adult educators. After testing the method over ten years with different groups, there is evidence of having succeeded in attaining its objectives. In this article I describe the nature of the steps of this method, as well as the academic context in which it was conceived and the way it relates to the epistemology associated with the epistemological movement of self-organisation.

KEY-WORDS: epistemology; self-organisation; narrative method; holism; patterns; lifelong learning and communitarian education.

Introdução

Metodologias baseadas em narrativas têm-se tornado bastante frequentes nas áreas das ciências sociais e das ciências da educação (e.g.: Nóvoa, 1989). Nas duas últimas décadas, verifica-se um interesse acrescido nos métodos e técnicas que se focalizam nas competências narrativas que constituem o objecto de estas ciências. Muito naturalmente, com este interesse, muita atenção é focalizada naquilo que é mais estrutural nos actos humanos: a dimensão narrativa das histórias de vida.

Enfastiados com as metanarrativas do conhecimento generalizado da nossa contingência histórica e ontológica (Rorty, 1989), parece que começamos a ser seduzidos pelo estudo sistemático e profundo sobre o modo como se constituem narrativas individuais, bem como sobre os episódios que são básicos para a formação das narrativas dos outros que connosco vivem em comunidades.

Pessoalmente, considero que a epistemologia associada com o Movimento da Auto-organização (MAO) pode oferecer uma abordagem útil e rigorosa para a narratividade. Como sabemos, este Movimento foi originariamente desenvolvido nas áreas da Cibernética, Termodinâmica e Biologia; de seguida, o seu paradigma estendeu-se ao domínio das ciências sociais e humanas. Há muito que venho escrevendo sobre a pertinência teórica do MAO para a fundamentação de uma educação permanente e comunitária (Oliveira, 1999, 1004).

Apresentarei agora um método auto-organizativo que, utilizando a perspectiva narrativa, desenvolve a aprendizagem permanente e a educação comunitária dos educandos.

Gostaria, antes de mais, de relembrar sucintamente os princípios formais que governam as teorias do MAO.

Do meu ponto de vista, existem sete características que podem ser encontradas em qualquer método baseado nas teorias do MAO, e todas elas se podem verificar neste método de formação de educação de adultos. Nenhuma destas características pode ser considerada isoladamente suficiente para o caracterizar como se inserindo no MAO; com efeito, todas elas necessariamente pertencem, e garantem, a consistência teórica do método dentro do paradigma escolhido para o sustentar.

(1) Sistemas vivos são sistemas autónomos, isto é, seres capazes de espontaneamente criar significações organizadas a partir do seu próprio funcionamento (Maturana and Varela, 1979).

(2) As teorias científicas do MAO que se esforçam por descrever e explicar o funcionamento das práticas linguísticas implicam uma decisão hermenêutica e metáforas reconhecidas pela comunidade científica nas quais as teorias se inserem; daí o recurso às noções de significado e de contexto.

(3) Mesmo quando se abordam sujeitos humanos, a investigação científica mantém a sua posição naturalizada. Isto aplica-se também à abordagem científica das organizações humanas que produzem objectos como a história, a literatura e os sistemas educacionais (Oliveira, 1998).

(4) Os fenómenos vivos são explicados por recurso sobretudo a causalidades de tipo circular e/ou múltiplo, em detrimento da causalidade linear (causa e efeito) típica do paradigma mecanicista da Física, e que tanto tem fascinado o mundo das ciências sociais e humanas em geral.

(5) As explicações causais do MAO não se focalizam nos componentes dos fenómenos observados, nem em 'essências' que permaneceriam imutáveis no *continuum* dos processos de organização e de construção de significações. Centram-se usualmente nos processos.

(6) O paradigma da auto-organização discrimina o que constitui o domínio dos fenómenos observados, e o observador incorporado é ele próprio considerado como um objecto de estudo (Damásio, 1994; Oliveira, 1999).

(7) Este paradigma considera que os fenómenos observados se processam numa contínua complexidade pela integração sobretudo de perturbações estocásticas, e não tanto de instruções ordenadas.

A estas características devemos acrescentar a definição de F. Varela, segundo o qual uma teoria auto-organizativa indica "um princípio geral de diferenciação por destruição eventualmente aleatória de uma redundância inicial que caracteriza o estado inicial de indiferenciação" (Dupuy e Dumouchel, 1983: 160). Esta definição remete-nos para a capacidade que os sistemas auto-organizados possuem de construírem níveis de ordenação maiores quando sujeitos a perturbações profundas; a este processo chamamos aprendizagem orgânica, pois é típica dos seres vivos. Esta questão é usualmente conhecida no MAO como o princípio de "complexidade pelo ruído", formulado por Atlan, a partir do princípio "order from noise", de von

Foerster, um dos pais da Cibernética; pode também ser ligada formalmente à pesquisa de Ilya Prigogine sobre a reestruturação termodinâmica após dissipação das estruturas anteriores.

Tanto as etapas do método que aqui irei apresentar, bem como a sua ordenação hierárquica, foram concebidas tendo como pano de fundo estes princípios formais que podem ser abstraídos das várias teorias do MAO. Existem também, contudo, contributos de autores que não se encontram tão intimamente ligados a este Movimento. Tal acontece com a especial atenção que eu tive, na construção deste método, para com a psicologia narrativa (Shotter, 1983; White and Epston, 1990; Gergen and Kaye, 1992; Gonçalves, 1994), para com o pensamento de Gregory Bateson (considerado precursor do MAO) e para com a concepção de narratividade proposta pela sua filha, Mary Catherine Bateson (1989).

Antes de avançar com a delineação do método, permitam-me ainda salientar que ele se encontra sujeito a reformulações e que algumas das suas etapas são mais ou menos desenvolvidas de acordo com os interesses e a preparação, das pessoas envolvidas na sua realização. Os seus interesses e competências variam muito, mesmo quando considerados de grupo para grupo; daí terem as estratégias de abordagem e de implementação do método de ser constantemente ajustadas.

O contexto da formação de educadores de adultos

Começamos por descrever o contexto no qual este método foi concebido. Ele faz parte do *curriculum* de um curso de licenciatura em Educação, criado no espírito da educação permanente e comunitária (*lifelong learning and education*), tal como é definida pela Recomendação de Nairobi sobre Educação de Adultos (1975), redigida após a Conferência Internacional de Educação de Adultos de Tóquio (1972), organizada pelas Nações Unidas (ONU). Ainda que outras conferências tenham ocorrido a nível internacional sobre Educação, consideramos que a Recomendação de Nairobi é onde melhor se encontram transcritos os ideais, e as práticas, pedagógicos de tipo democrático e emancipatório.

Este grau de licenciatura decorreu, até este ano lectivo, em três anos, seguidos de um ano e meio de especialização em três áreas possíveis, sendo uma delas “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária” (Oliveira *et al.*, 1999). O método que aqui apresentamos insere-se numa disciplina (*Pedagogia da Educação de Adultos*) desta área de especialização. A partir do ano lectivo 2006-07, a estruturação desta licenciatura será muito alterada, de acordo com as directivas da Comunidade Europeia conhecidas por “Processo de

Bolonha”; a área curricular em que este método se insere, continuará no entanto a existir, agora como parte do curriculum obrigatório do 1º ciclo de formação, pelo que a sua actualidade se mantém.

Esta licenciatura habilita profissionalmente os educadores a intervir no âmbito não formal e informal da educação, e não no da educação formal (cuja habilitação é garantida pelas licenciaturas em ensino).

Enquanto docente, e como directora do curso durante dois anos, sempre considerei que a formação está quase exclusivamente direccionada para a promoção de mudança nos outros (público-alvo), pelo fomento da sua aprendizagem/educação, descurando-se a dimensão de desenvolvimento autónomo dos próprios estudantes, futuros educadores de adultos.

Como todos podemos constatar, a tendência actual de transformar as universidades em meros centros de formação profissional tem tido como uma das suas principais consequências a quase total incúria perante a responsabilidade universitária em promover atitudes de aprender a aprender, aprender a estar e aprender a ser.

Esta lacuna é especialmente grave na formação de futuros educadores de adultos, dado que eles irão exigir às suas populações-alvo processos de transformação pessoal e comunitária, sobre os quais os próprios educadores terão raramente reflectido, e alguns nem mesmo experienciado.

O método que aqui apresento pretende exactamente fornecer a possibilidade de os estudantes se desenvolverem autónoma e complexamente ao longo da sua formação académica. A sua realização é escrita, em carácter voluntário. Garante-se total confidencialidade no que respeita aos dados biográficos fornecidos nas narrativas. Apenas a docente a elas tem acesso, sendo que, após a leitura e análise atenta das narrativas pela docente, se agenda uma discussão final, em privado, com cada uma das pessoas que elaborou o método; o acompanhamento que for sendo requerido pelos estudantes ao longo da sua realização é também assegurado pela docente em privado, em regime de tutoria.

Usualmente, o número de pessoas envolvidas tem oscilado entre as 10 e as 24. O método tem vindo constantemente a ser ajustado em consonância com observações que têm vindo a ser feitas pelos estudantes. A grande maioria deles tem considerado que a escrita das várias etapas do método não só se revela interessante como decisiva no modo como eles se compreendem a si próprios e aos outros.

Os objectivos a serem alcançados são basicamente cinco ditos ‘macro-objectivos’ (Giroux, 1998): (1) promover nos estudantes o conhecimento do modo como eles constroem o sentido do mundo; (2) torná-los conscientes da contingência implicada em padrões auto-organizativos; (3) incentivá-los a flexibilizar os seus modos de construção de mundos; (4) encorajá-los a

construir e a concretizar projectos pessoais que possibilitem essa flexibilidade.

Ao mesmo tempo que esses macro-objectivos são realizados nas várias etapas do método, existem também alguns micro-objectivos que os educandos são solicitados a atingir. Eles incluem cerca de trinta horas de aulas lectivas presenciais nas quais se analisa, se debate e se defendem conceitos e ideias, tais como: "o que é aprender"; "o que é educar"; como se distinguem/se articulam actos de aprendizagem e actos educativos"; "como se relacionam actos educativos com actos observacionais", "o que são padrões", "auto-organização", "a teoria da autopoiesis" (Maturana and Varela, 1979), "narrativas", "complexidade pelo ruído", "clausura informacional", "linguagens humanas de tipo digital e de tipo analógico" (Gregory Bateson), etc. Algum tempo lectivo é dedicado ainda ao exercício de actividades de desenvolvimento emocional, cognitivo e racional (Goleman, 1998; Fast, 1970).

Como mencionámos anteriormente, o paradigma no qual este método pode ser incluído é o do MAO, enquadrando-se nas características do holismo epistemológico (Quine, 1981; Rorty, 1989). Não é pois surpreendente que o carácter transdisciplinar do método tenha implícita investigação levada a cabo em várias áreas científicas; ele foi, no entanto, firmemente orientado para a formação dos potenciais educadores de adultos.

As limitações que têm sido mais vezes apontadas a este método são as seguintes: ele só produz resultados em pessoas que possuam um grau razoável de literacia; o método pressupõe uma enorme confiança e empatia entre aqueles que escrevem as suas narrativas e aqueles que estipulam as etapas que os primeiros devem seguir.

Estas questões têm-se revelado especialmente limitadoras quando alguns dos licenciados em educação de adultos tentam aplicar com as suas populações-alvo este método. Em todo o caso, em algumas situações tal tem sido conseguido, ainda que tenhamos tido que ajustar algumas das etapas.

Etapas do método

As etapas que constituem este método auto-organizativo de educadores de adultos são as seguintes:

1. *Escrita de uma narrativa que esteja em consonância com a experiência interior vivida pelos estudante no actual momento (**narrativa de continuidade com o presente**)*

Tem por intenção estimular a competência narrativa e acostumar os educandos a reflectirem sobre as suas histórias de vida; é-lhes sugerido que narrem um episódio do passado que eles considerem estar de acordo com o modo como se avaliam no

presente (abatidos, cansados, esperançosos, felizes, desanimados, etc). Centra-se na dimensão emocional como ponto de partida deste método, pois como cada vez sabemos com mais pormenor, a base de nosso conhecimento são as emoções. “No princípio eram, e são, as emoções, ou seja coordenações de coordenações de acções [Maturana] que só correm quando são autenticamente desejadas com todo o nosso organismo, e não somente pela nossa racionalidade (Oliveira, 2005: 134).

2. *Escrita de uma narrativa que esteja em oposição à experiência existencial do actual momento de vida dos educandos (narrativa de descontinuidade com o presente).*

Nesta segunda etapa, pedimos-lhes que escrevam um episódio ocorrido no passado das suas vidas que exprima o oposto do que se exprimiu na etapa anterior.

Estas duas narrativas pretendem tornar os estudantes conscientes da importância do passado no modo como eles constroem semanticamente o presente. Promove, simultaneamente, uma conscientização do que realmente é significativo nas suas vidas actuais.

3. *Detecção do padrão encontrado nas duas narrativas anteriores (detecção de padrão auto-organizativo).*

O padrão que eventualmente seja detectado envolve sempre processualmente as duas pequenas histórias contadas anteriormente (Bateson, 1972: 8).

Esta etapa do método pode proporcionar uma auto-percepção (*insight*) do modo processual como um episódio de uma história de vida é narrado, e que é único em cada pessoa; esse mesmo padrão de construir uma história com sentido pode ser encontrado em histórias que são consideradas pela mesma pessoa como sendo substancialmente diferentes entre si.

Com esta etapa pretende-se também que os estudantes se consciencializem da criatividade semântica que possuem e da unicidade dos seus padrões pessoais. A compreensão destes dois factores dá-lhes o estatuto de autores das suas vidas, já que nelas nada existe pré-determinado; os seus padrões de construção de sentido podem ser flexibilizados e desenvolvidos, como abordaremos mais adiante.

4. *A escrita da narrativa predominante (narrativa predominante)*

É solicitado a cada uma das pessoas que escreva a narrativa que considera melhor retratar o seu modo usual de comportamento quotidiano. Faço notar que não lhes é pedido que nos narrem a sua história de vida mais importante, mas antes a predominante. Assim, por exemplo, uma mulher que tenha tido dois filhos pode afirmar que as experiências da sua vida mais

importantes foram os nascimentos dos filhos, mas dificilmente poderá afirmar que elas representam o seu modo predominante de actuação.

Não existe aqui nenhuma preocupação com a 'autenticidade' ou a 'veracidade' da narrativa escolhida, no sentido de ela ter ocorrido exactamente segundo os pormenores relatados na actualidade.

Esta narrativa, tal como as outras propostas neste método, é construída tendo por base a significação que as pessoas atribuem às suas vidas no presente; ele não procura um relato objectivo de uma história que uma vez ocorreu na vida das pessoas. Daí que as etapas do método que possuam forma narrativa devam ser escritas no presente, de modo a activar, por um lado, a memória dos eventos, e a focalizar, por outro lado, a atenção sobre o significado que os educandos atribuem no actual momento das suas vidas às histórias descritas.

5. *A escrita da versão sensorial da narrativa predominante (narrativa sensorial)*

A escrita da narrativa predominante é agora reescrita, mas centrada nos aspectos sensoriais e cinestésicos.

6. *A escrita da versão emocional da narrativa predominante (narrativa emotiva)*

Com esta versão da narrativa predominante, pretende-se uma discriminação tão minuciosa quanto possível das emoções nela implícitas. Este tema articula-se directamente com estudos anteriormente realizados pelos estudantes em disciplinas de Psicologia.

7. *A escrita de uma versão racionativa da narrativa predominante (narrativa racionativa)*

Nesta versão, os estudantes focalizam a sua atenção em pensamentos "ocultos" (nem sempre consciencializados) que estão por detrás dos actos mencionados na narrativa predominante. Nem sempre damos atenção noética a este tipo de *brainstorm* mental, mas ele de facto opera na base dos nossos actos racionalizados cognitivamente, como é sugerido em toda a obra de Damásio.

8. *A escrita de uma narrativa descrevendo um episódio de vida ideal (narrativa de vida ideal)*

Esta é assumidamente uma tarefa projectiva. Contrastando com a elaboração lenta, e às vezes penosa, das narrativas anteriores, esta fornece a oportunidade de uma utopia pessoal.

9. *A metaforização da narrativa predominante (metáfora para a narrativa predominante)*

O objectivo desta etapa do método consiste em determinar até que ponto os estudantes são capazes de condensar a significação dominante nas suas vidas. Espera-se também que eles desenvolvam as suas capacidades simbólicas. Nesta etapa, como nas que se seguem, muitas pessoas apresentam poemas, desenhos, músicas (delas, ou de outrem) como metáforas do que lhes é solicitado.

10. *A metaforização da narrativa de vida ideal (metáfora para a vida ideal)*

O mesmo tipo de actividade requerida na fase anterior, mas agora dirigida para a noção de vida ideal.

11. *A identificação de regras analógicas e digitais das comunidades envolvidas implícita, ou explicitamente, na narrativa de vida ideal (regras verbais/escritas e não verbais das comunidades da vida ideal)*

Neste momento do método, não é uma narrativa que é requerida, mas uma listagem de regras. Ela deve referir-se àquelas existentes nas comunidades que se verificou existir (muitas vezes pressupostas) na narrativa ideal, como por exemplo, a família e a comunidade profissional.

A identificação e a formulação de regras digitais (verbais/escritas, *grosso modo*) e das analógicas (não verbais, *grosso modo*; Bateson) é-lhes solicitado; o mesmo exercício deve ser por eles elaborado no que se refere às comunidades actuais que se encontram mencionadas na narrativa de vida ideal (por exemplo, a família e os amigos).

A comparação entre as regras das comunidades actuais com as regras idealizadas das comunidades do mesmo tipo, despoleta uma compreensão daquelas que terão que ser alteradas/flexibilizadas.

12. *O plano de acção para concretizar a narrativa de vida ideal (plano de acção para a vida ideal)*

Eis outra etapa do método com uma dimensão projectiva e pró-activa; não se desenvolve uma narrativa; antes lhes é pedido um projecto que contemple hierarquicamente vários momentos (auto-avaliados analiticamente) que poderão conduzir à concretização da narrativa de vida ideal.

13. *Avaliação do método e sugestões para modificações a nele serem eventualmente introduzidas (avaliação do método)*

Uma avaliação crítica da sequência das etapas, nomeadamente das reacções negativas e positivas que provocaram, torna-se essencial para que o método possa ser melhorado.

A dimensão auto-organizativa do método

A primeira e a segunda etapas do método, por recurso a lembranças de tipo narrativo, constituem a tentativa do educador em identificar os padrões organizacionais de significação de cada estudante (Bateson, 1972: 154), isto é, o processo pelo qual o estudante constrói e atribui sentido ao mundo.

No decurso da quarta etapa, o estudante é encorajado a escolher a narrativa com a qual ele/a se diferencia dos outros seres humanos; esta escolha é também utilizada como a (não) confirmação do padrão organizacional anteriormente detectado.

A quinta, sexta e sétima etapas consistem na desconstrução daquele padrão organizacional, pois podemos cair na tentação de o ajuizar como se ele constituísse um modo inevitável, imutável e determinista de compreensão do mundo. Podem ser consideradas como provocando um processo de indiferenciação, dado que variáveis alternativas são reforçadas. A repetição detalhada da narrativa predominante, focalizada em várias perspectivas, leva muitas vezes a que a pessoa se sinta exausta com ela, já não suporte mais escrever aquela história. Por esta altura, a própria coerência causal da narrativa tende a ser menos linear e mais circular, bem como mais multifacetada.

A causalidade circular, mas variável, pode ser detectada em relação ao passado descrito; usualmente, os educandos reparam que poderiam ter atribuído outro significado aos mesmos fenómenos descritos nas narrativas; o padrão organizacional que possuem é que os levou a interpretar e a construir um mundo de sentido, específico de cada um deles. Estas etapas permitem ainda compreender que em cada história da nossa vida reforçamos o mesmo padrão auto-organizativo. Ele não possui, no entanto, qualquer inevitabilidade ontometafísica. É a consciencialização da contingência do seu padrão auto-organizativo, repito, que garante aos educandos a sua autonomia e a sua capacidade para propor modos alternativos de auto-descrições.

O trabalho realizado pelo educando nestas fases envolve factores que perturbam a habitual ordem semântica do seu padrão auto-organizativo. O educador, como observador, constitui também um factor perturbador na lógica usualmente adoptada pelo educando para construção/interpretação do mundo. Nesta altura do método, a projecção da sua vida ideal já se

relaciona com a criação de metáforas alternativas, que possuam significação social. O estudante pode agora aceitar-se como autor/a de significação da sua vida; isto significa que existe agora consciência de que ainda usará muitas vezes o padrão detectado, mas que poderá, a partir desse momento de consciencialização, actuar de acordo com outras variáveis, que poderão ir assim flexibilizando o seu padrão de base. O educando é agora capaz de produzir metáforas organizadoras alternativas.

Nós definimos anteriormente a atitude metaforizante em termos de condensação de sentido. O modo como o passado é olhado, como o presente é vivido, e o modo como o futuro é imaginado e antecipado - estes factores enraízam-se em metáforas que podem ser, ou não, eficazes na unicidade e especificidade de cada pessoa. Acontece frequentemente que uma metáfora estruturante na nossa vida deixe de ser viável em situações actuais; por isso, os seres humanos saudáveis recorrem a várias formas de viver, ao longo da sua ontogenia; se estivermos muito tempo sem contactar algumas pessoas, quando as reencontramos parecem ter-se tornado em outras pessoas (e assim foi, de algum modo).

Por outras palavras, o processo de metaforização reafirma o carácter contingente da narrativa predominante que o educando foi tacitamente 'escrevendo' ao longo da sua vida. A apreciação do que ele/a esteve produzindo, e partilhando, ao longo da sua vida pode ser considerado a literalização do seu padrão de base, condensado significativamente na sua metaforização (Rorty, 1989).

O educando tornou-se então um auto-observador, pois desenvolveu a capacidade de olhar para os seus comportamentos predominantes e de articular as metáforas que estiveram (estão) na base de esses modos de agir. Ao estudante é-lhe agora solicitado que observe os factos da sua existência passada como eles tivessem ocorrido na vida de outrem. Baseando-nos na capacidade de observar processos de significação, subjacentes ao seu uso pessoal da linguagem, podemos considerar e ajuizar a coerência da escolha das metáforas.

A partir de então, a metáfora pode ser identificada, e explicitada, pelo comportamento quotidiano do educando, ou seja, tendo em conta a interacção comportamental com que ele/a agiu no passado e continua a agir no presente. Segundo Gonçalves (1994: 14), "most of life episodes converge now into a coherent meaning unity - the symbolic metaphorisation of core identity". Isto tornou-se possível por ter conseguido criar, com sucesso, na sua existência comunitária narrativas de outro tipo (tenha-se aqui em conta a expressão "acoplamento estrutural" da teoria da autopoiesis: Maturana e Varela, 1979).

Este método explora os modos de atribuição de sentido na vida de cada pessoa, e o modo como eles se encontram incorporados nas suas existências,

desde o nível fisiológico ao comunitário. Ao longo das suas vidas, as pessoas pontuam as suas experiências de acordo com os processos de auto-organização que preservam a sua identidade. Isto ocorre devido ao facto de as formas como compreendemos e ajuizamos (Kant) os comportamentos dos outros, e os nossos, se encontram efectivamente incorporadas até ao nível sensorial, ainda que de tal não nos apercebamos.

Cabe então ao educador (que, obviamente, é também um educando em todo este processo, como aprendemos com Freire) providenciar sugestões metodológicas que permitam um acréscimo de produção de complexidade face a novas variáveis. O educador, utilizando este tipo de métodos, fornece ao estudante a capacidade de se (re)conhecer observacionalmente.

O método que acabámos de descrever possui duas características bastante vantajosas, do ponto de vista da epistemologia alicerçada no MAO. Lida, por um lado, com várias dimensões existenciais do educando (ainda que a estruturação do método aparentemente se focalize em uma dimensão de cada vez, como por exemplo na narrativa emotiva). Uma unidade complexa sistemicamente, como Weaver e Atlan (1979) afirmaram, pressupõe que exista produção de significação entre todos os níveis de produção de significação do educando, enquanto sistema vivo; temos por consequência que a alteração de significação num dos níveis existenciais, se repercute imediatamente em todos os outros, ainda que tal seja sentido como ruído, perturbação pelo educando. Será, no entanto, possibilidade de construção de significação mais complexa a médio prazo. A aprendizagem real, aquela que acarreta inevitavelmente diferenças nas acções e atitudes, exige tempo pois decorre de uma incorporação orgânica (Oliveira, 1999).

As narrativas organizam e ordenam, por outro lado, os acontecimentos da existência dos estudantes no espaço e no tempo, cumprindo o que Polkinghorne (1988) considera ser a função da narrativa. Elas permitem ao estudante estabelecer um sentido de continuidade processual individual. A condensação semântica das narrativas possui, por outro lado, um carácter retroactivo dado que ela emerge da ordenação compreensiva (em sentido hermenêutico) dos discursos anteriormente escritos. A capacidade de condensar semanticamente padrões de significação estimula, por outro lado – como anteriormente indicámos, uma atitude pró-activa.

Crítérios para a avaliação do método

A elaboração deste método envolve a incorporação de conceitos, exercícios e questionamentos (Jarvis, 1999) desenvolvidos durante as sessões lectivas. A escrita das etapas do método ocorre fora das sessões presenciais, integrada numa metodologia de auto-aprendizagem.

Deste modo, a detecção de um padrão auto-organizativo por aqueles que voluntariamente realizaram o método indica a importância que a dimensão relacional possui na construção de significados. Trata-se de uma fase especialmente difícil dado que as narrativas anteriores devem ser antagónicas entre si. No entanto, mesmo quando a identificação do padrão é incorrecta (face às narrativas apresentadas), a formulação de um padrão revela usualmente, por si só, a imagem que os educandos possuem de si próprios, da sua identidade como pessoas, o que constitui um dado útil para reflexão.

A escolha de uma narrativa predominante indica os temas mais importantes na vida das pessoas. A reescrita desta narrativa nas suas várias dimensões tem como finalidade ajudar a descobrir qual delas deve ser acentuada num processo de educação permanente e comunitária. O acto de escrever cria uma certa distância na observação de si próprio. As narrativas passam a possuir um estatuto autónomo face a quem as escreveu (como nos ensinam as teorias hermenêuticas não românticas), possibilitando que quem as escreveu (bem como o educador, outro observador) consiga nelas identificar lacunas de desenvolvimento pessoal. Verifica-se, por exemplo, usualmente que a narrativa sensorial se encontra pouco desenvolvida; a narrativa emotiva remete muitas vezes para a detecção de um número de emoções muito pequeno.

Dada a importância que a observação possui no método apresentado, este movimento básico da experiência imediata de si próprio para o acto da escrita constitui, por si só, um factor fundamental no processo de educação permanente e comunitária dos educandos; a dimensão comunitária revela-se também na aceitação em partilhar momentos fulcrais da sua história de vida com alguém que conhece mal e na qual tem que confiar eticamente.

Quando os participantes utilizam o método como um momento autêntico do seu desenvolvimento pessoal, eles conseguem ler e apreciar com maior desprendimento, tanto a natureza da narrativa predominante, como o modo como ela pode ser racionalizada, compreendida e reescrita. Como Wildemeersch *et al* afirmam (1998: 20): “as a result, the meaning of learning and education is first and foremost assessed by learners, from the perspective of its potential contribution to the actualisation of wants and capacities that suit their own *personal* life-styles and life-courses”.

Por vezes, a leitura destas narrativas, bem como a metáfora a elas atribuída (metáfora narrativa predominante), sugere a contenção no processo de educação comunitária destes adultos. Estas situações de atraso no desenvolvimento de capacidades comunitárias prendem-se usualmente com os valores de competitividade, de eficácia com que muitos estudantes chegam à universidade; por vezes, o meio familiar foi negligente afectivamente. Tudo isto perpassa nestas narrativas, sendo muito usual sentimentos de

desconfiança, de revolta, de não resistência à frustração, de baixa auto-estima, de incapacidade em confiar nos outros, etc.

Caso estas lacunas sejam identificadas, serão assinaladas num contacto tutorial pessoal com o educando, mostrando o educador disponibilidade para co-constuir com o educando estratégias de desenvolvimento. “[...] A minha maior afinidade com vocês é ter sempre achado que as coisas poderiam ser diferentes e que a escola pode ser um lugar onde se aprende a viver apesar de ser a escola que temos um lugar onde a vida não entra” (Pellanda, 2005: 22).

A narrativa de uma vida ideal pretende exprimir as ansiedades e expectativas que os participantes possuem quanto ao futuro. Eles podem utilizá-las como finalidades a alcançar no futuro. A detecção de regras analógicas e digitais atribuídas às comunidades implícitas nesta narrativa constituem indicações do tipo de regras que podem ser pertinentes aceitar/modificar na construção de um futuro com sentido na vida de cada um. A enunciação das regras analógicas e digitais ajuda a concretizar as suas narrativas ideais, reforçando a existência de regras comunitárias e como elas têm que ser assumidas (ainda que as queiramos mudar, ou rejeitar) para podermos compreender um projecto de vida implícito neste tipo de narrativas.

A elaboração de um plano de acção conducente à concretização da vida ideal, ainda que lidando com situações ainda não existentes, torna possível visualizar a capacidade de planificação e de estruturação de projectos de vida, treinando implicitamente a causalidade teleológica como forma de orientar os seus processos de aprendizagem-educação.

A inserção, neste plano de acção, de etapas que antecipam a emergência no futuro de factores inesperados pode também ser considerada vital para a avaliação de um nível maior de aprendizagem obtido pela realização do método. Outro factor de avaliação é a inserção, no plano de acção da vida ideal, de propostas concretas para flexibilizar os seus padrões auto-organizacionais de significação nas interacções comunitárias.

O empenho e as sugestões apresentadas na avaliação pessoal do método são considerados indicadores de capacidade para reflectir critica e criativamente.

Bibliografia

- Atlan, H., (1979) *Entre le Cristal et la Fumée- Essai sur l'Organisation du Vivant*. Paris: Seuil.
- Bateson, G., (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. Nova Iorque: Ballantine Books.
- Damáσιο, A., (1994) *Descartes' Error -Emotion, Reason and the Human Brain*. Nova Iorque: Grosset-Putnam.

- Dupuy, J. P. and Dumouchel, J. P. (org.), (1983) *L'Auto-organisation -de la Physique à la Politique*. Paris: Seuil.
- Fast, J., (1979) *Body Language*. Nova Iorque: Pocket Books.
- Gergen, K. J. and Kaye, J., (1992) *Therapy as Social Construction*, Londres: SAGE.
- Giroux, H., (1998) *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massach.: Begin and Garvey.
- Goleman, D., (1998) *Working with Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury.
- Gonçalves, O., (1994) Cognitive narrative psychotherapy: the hermeneutic construction of alternative meaning, *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quaterly*, 2, Vol. III, pp. 5-25.
- Jarvis, P., (1999) *The Practitioner-Researcher - Developing Theory from Practice*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Maturana H. and Varela, F., (1979) *El Arbol del Conocimiento*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria .
- Nóvoa, A. (org.), (1989) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Oliveira, C. C., (1998) Literature and science, *SPIEL (Siegner Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, 16, pp. 251-254.
- Oliveira, C. C. (1999) *A Educação como Processo Auto-organizativo – Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Oliveira, C. C., Paulo, J. and Antunes, M. C., (1999) *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. C. (2004). *Auto-organização, Educação e Saúde*. Coimbra: Ariadne.
- Oliveira, C. C. (2005). (Uma) Biologia dos afectos. AAVV. *Crescer nos Afectos*. Coimbra: Ariadne.
- Pellanda, Nize (2205). *Tão Longe e tão Perto: as Nize(s) dialogam com Espinosa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Polkingorne, D., E., (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Nova Iorque: Sunny Press).
- Rorty, R., (1989) *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: University Press.
- Shotter, J., (1983) *Conversational realities: constructing life through language*. Londres: SAGE.
- Von Quine, W., (1981) *Theories and Things*. Harvard: Belknap Press.
- Wildemeersch, D., Finger, M. and Jnasen, T. (eds), (1998) *Adult Education and Social Responsibility* . Frankfurt am Main: Peter Lang.
- White, M. and Epston, D., (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. Nova Iorque.: W. W. Norton.