

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: AUTONARRATIVAS E AUTOCONSTITUIÇÃO

Nize Maria Campos Pellanda*
Felipe Gustsack**

Resumo

A modernidade com seu projeto de reducionismo e simplificação acabou por causar a morte do sujeito. As metanarrativas escondem o sujeito-autor e artífice de sua própria vida num contexto representacional onde o sujeito não é criador de uma realidade que funcionaria independentemente de suas ações. Com a emergência do paradigma da complexidade é preciso juntar o que foi fragmentado e inicia-se um processo de abordagem mais integradora das diferentes dimensões do humano. O sujeito reassume seu papel de autor de sua própria vida e de sua realidade. Para sustentar este trabalho nos apoiamos numa epistemologia da complexidade, mais especificamente, na biologia complexa expressa na “Biologia da Cognição” dos biólogos Maturana e Varela (1980) e na teoria da “Complexificação pelo ruído” de Henri Atlan, em que conhecer e viver são inseparáveis. Neste sentido, iniciamos com alunos de um Curso de Mestrado em Educação uma experiência com autonarrativas para estudar as emergências cognitivo-afetivas de tal prática à luz dos conceitos de *Autopoiesis* e Complexificação. Concluímos percebendo as autonarrativas como ações potentes dessa *trans*-formação dos educadores que ao narrar suas experiências investem na invenção de si e de suas ações num processo de complexificação crescente ao se darem conta destas emergências complexas.

Palavras-chave: Formação de educadores. Processo de complexificação. Autonarrativas. *Autopoiesis*.

* Doutora em Educação (UFRGS) com doutorado-sanduíche na M.U. (OHIO-USA). Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade do Minho (PORTUGAL). Professora e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras e em Educação da UNISC. *E-mail*: nizepe@uol.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professor do PPGEdu – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – RS. *E-mail*: fegus@unisc.br

Abstract

Modernity with its reductionist project and simplification have provoked the death of the subject. The metanarratives hide the subject-author and constructor of se own life in a representational context where the subject it is not the creator of a reality that would work in a independent way from their actions. With the complex paradigm it is necessary to put together what was fragmented and Begin a process of approaching integrated of the different dimensions of reality. To support this work we are based on epistemology of complexity, more specifically, in the complex biology expressed in the works of Maturana e Varela (1980) and H. Atlan in which knowing and living are inseparable. In this sense, we have begin a experience with the students of a Mastered Course on Education with self-narratives to study the cognitive-afective emergencies of such practice at the light of the concepts of Autopoiesis and Complexification.

Keywords: Formation of teachers. Complexification process. Self-narratives. Autopoiesis.

Introdução

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

A modernidade, cujo modo de compreender e produzir conhecimentos resultou numa extrema fragmentação das diferentes dimensões do humano, acabou por constituir atitudes de simplificação na abordagem do cotidiano das pessoas, o que teve profundas implicações para a qualidade de vida dos homens e mulheres. Essas atitudes reducionistas configuraram uma cultura de carências existenciais geradoras de sofrimento porque destituídas de fatores fundamentais do humano tais como alteridade, autonomia e invenção de si. Ora, isto não aconteceu por acaso, pois o projeto da ciência moderna no século XVII nasceu de maneira profundamente articulada com o poder

dominante de tal forma que a concepção do mundo físico é a própria ideia burguesa de controle sobre a natureza para daí controlar a sociedade e os seres humanos que a constituem. A ciência moderna é uma ciência burguesa. A escola, a partir de então, passa a servir às ideias dominantes pagando um preço existencial caríssimo¹.

É neste ambiente que está mergulhada a escola de hoje, com problemas gravíssimos que passam pela formação dos alunos como também pela formação dos educadores que nela atuam. São inúmeras as iniciativas tanto no campo das pesquisas como de projetos e ações extensionistas que tentam incidir nesta situação referindo-se a ela em termos de mal-estar na escola e outros similares. No entanto, os resultados tem sido modestos e pouco tem alterado a situação caótica da escola e a vida dos estudantes que passam por esta instituição. Na escola que temos não se aprende a viver e a vida como fluxo passa muito longe dela. Aliás, diga-se de passagem, este não era o projeto da escola moderna.

Mas, ao mesmo tempo em que esta tragédia da educação acontece como consequência dos desdobramentos históricos da modernidade, emerge uma nova concepção de realidade cuja gênese pode ser localizada, em grande parte, numa revolução paradigmática que procura desconstruir a fragmentação da ciência clássica alertando para a importância de uma abordagem mais integrada. Neste sentido, esclarecemos inicialmente o que entendemos por viver no fluxo.

Para Prigogine (2003, p. 93), um dos mais brilhantes cientistas da complexidade, viver no fluxo significa compreender que o “universo é um processo em construção, no qual nós participamos”. Em abordagem com-

¹ O paradigma racionalista-mecanicista foi um dos projetos de ciência que emergiram no bojo da revolução científica dos séculos XVI e XVII, na tentativa de superação do antigo paradigma cristão escolástico de conhecimento. Todavia, ele sobrepujou os demais e se tornou hegemônico, através de um intenso processo de luta, como o modelo dominante de ciência. [...] a plena hegemonia do paradigma racionalista mecanicista só se verificou no século XVIII com a Ilustração. Os filósofos ilustrados, ao efetuarem a síntese entre o mecanicismo newtoniano e o racionalismo cartesiano, conservaram na realidade aquele primeiro como o grande modelo de interpretação do universo e da natureza, subjugado, entretanto ao caráter mais amplo do segundo que se constituiu no grande projeto de produção de ciência e de conhecimento a partir do século XVIII, no mundo ocidental (SOARES, 1996. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.13.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

plementar, Csikszentmihalyi (2008, p. 9), pesquisador da Universidade de Chicago, afirma que viver no fluxo “é o processo de envolvimento total com a vida”. Essas contribuições permitem pensar que se trata de viver o momento presente com toda a atenção/presença, interagindo a cada instante de forma inventiva com os desafios que ele apresenta sem esperar que venham de fora as indicações para os caminhos a seguir e, tampouco, ‘as soluções’ para os nossos ‘problemas’. Estas são, portanto, concepções complexas do que seja o viver e expressam não somente uma tendência na ciência como também apontam para uma virada paradigmática que procuramos conceber como um nítido giro epistemo-ontológico que passa a incluir questões existenciais de fundo. Nesta perspectiva, novos temas se oferecem aos pesquisadores como a felicidade, a alegria, o sagrado, o amor e outros, que eram impensáveis num paradigma no qual a quantificação e o determinismo eram os pilares de sustentação do que significava fazer ciência. Implicações desse giro podem ser vistas no fato de que hoje, mesmo nas ciências duras, seja na Física Quântica, na Química ou em outra ciência deste grupo já é comum ouvirmos cientistas falar destes temas a partir de suas pesquisas. Nesta perspectiva, talvez o exemplo mais belo seja o de Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977, conhecido como o “poeta da termodinâmica” que lutava por um reencantamento da natureza.

No mesmo sentido, não poderíamos deixar de fazer alusão à Espinosa, filósofo do século XVII (contemporâneo, portanto, de Descartes), que viveu na intimidade da cultura racionalista e que, mesmo assim, escreveu uma obra complexa que se opõe profundamente à ciência clássica. Hoje, pela complexidade de suas elaborações, Espinosa serve de inspiração para biólogos, neurocientistas e outros que estão na vanguarda da ciência complexa. Este registro se justifica também porque suas ideias perpassam este texto, considerando a força que ele teve e tem em nossas formações. Afinal, “Ética”, a principal obra de Espinosa, é um hino à alegria, sendo a sua abordagem reconhecida e entendida como uma ‘ética da alegria’. Nessa obra, através de sua abordagem complexa da unidade mente-corpo, Espinosa nos mostra a potência (*virtu*) deste sentimento para o nosso viver (ESPINOSA, 1983).

Esta é, pois, a urdidura deste estudo que, a partir de uma crítica à instituição escola surgida no seio da modernidade, busca em princípios organizadores do paradigma da complexidade uma forma de entrar nos debates acerca da formação de educadores, compreendendo-a como uma

ação, na concepção de Hannah Arendt², no fluxo do viver e transformar nossa vida transformando o contexto, o cotidiano vivido. No paradigma da complexidade, como já referido, não há separações entre as dimensões do humano de tal forma que fazer é fazer-se cotidianamente. Ou seja, se tomamos o humano como *devir*, não há como concebermos o sujeito ‘educador’ fora desse fluxo em que ao pensar, narrar a si mesmo e o cotidiano vai se constituindo como tal. Nesse sentido, defendemos que um dos instrumentos dessa (trans)formação são as narrativas dos educadores, exatamente pelo potencial de autoria e autotransformação que carregam. Ou seja, ao narrar suas vidas, suas experiências, seu cotidiano, podem os educadores investir no (re)desenho, na invenção de si mesmos e de suas ações e fazeres. Nessa direção, vale dizer que concebemos as narrativas como ações que permitem incorporar à formação dos educadores, o que Michel de Certeau denominou de ‘artes do fazer e modos de ação’. Ou seja, que incorpora o cotidiano como

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31).

É nessa direção, pois, que procuramos refletir.

Um outro contexto científico existencial

No século XIX, o positivismo consagra o modelo newtoniano-cartesiano que inaugurou a ciência moderna não somente no que diz respeito a

² Segundo essa pensadora, o que caracteriza o ‘fazer’ guarda diferenças significativas com o ‘agir’. Assim, o fazer tem “um começo definido e um fim previsível”, enquanto a ação, “embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível” (ARENDRT, 2007, p. 156-157).

pressupostos fundamentais do paradigma clássico, tais como determinismo, previsibilidade, linearidade e neutralidade, mas também quanto à articulação profunda com o poder dominante expresso nas ideias de ordem e de progresso.

É neste contexto, ao final deste mesmo século, que começa a haver uma inflexão que se torna cada vez mais revolucionária. Na Termodinâmica e na Biologia (Teoria da Evolução), a ciência da estabilidade começa a ser contestada. Estas duas ciências trabalham com o fator tempo e mudam o que era negado no paradigma clássico. Já não era mais possível abordar uma realidade tão complexa de uma forma simplificada pela quantificação e uma visão mecanicista do mundo (CAPRA, 1982).

Como dizia Prigogine (2003, p. 75), que fez uma leitura complexa da Termodinâmica no século XX, resgatando o princípio de um universo em movimento e em construção: “Para entender o universo nós temos que estudar os mecanismos das flutuações em astrofísica, em biologia e mesmo nas sociedades humanas”. E, sabemos que hoje, podemos estender essa compreensão para cada ser humano que se (re)configura a cada instante a partir do ruído das flutuações.

Sob o ponto de vista epistemológico surgem alguns pressupostos fundamentais que abordam a cognição como emergente a partir do ruído. Emergência é uma palavra-chave do pensamento complexo porque as coisas não estão prontas num universo em construção e o ruído/perturbações obrigam os organismos a se auto-organizarem a partir do ruído. Trata-se do princípio da ‘*order from noise*’ como nos ensinava Von Foerster com as teorias da Segunda Cibernética, mostrando, ao mesmo tempo, a inclusão do observador no sistema observado (VON FOERSTER, 2003).

O que subjaz às visões de mundo do paradigma clássico, por outro lado, é a ideia representacionista. Tudo se passa como se existisse um mundo objetivo fora dos humanos e que nós o representamos interna e externamente.

No começo do século XX, surgem alguns fatos perturbadores na ciência. A Psicanálise de Freud com o conceito de inconsciente e a Física Quântica que ao estudar o mundo do infinitamente pequeno desconstrói a ideia de neutralidade do cientista em relação ao objeto observado. O universo objetivo, quantificável e controlável do positivismo é desafiado pelo latente, não quantificável e impossível de ser controlado do inconsciente ou das partículas subatômicas. Instala-se o caos na ciência purificada da razão. Bem-vindo o caos, pois como entendiam

os antigos gregos: do caos, a ordem. Emerge então a ciência da complexidade com toda a sua força, carregando aquilo que historicamente havia sido perdido: o encantamento da natureza a partir da inclusão dos seres humanos com seus sentimentos num universo em construção.

A narrativa de si como instrumento auto-organizador e autoconstituente

Minhas idéias sobre a importância das histórias e a narração de histórias são influenciadas sobre meus contatos com americanos nativos. Junto a eles pude confirmar minha intuição sobre a relação da ciência com a narrativa – a ciência é uma fonte de histórias que interpretam o caráter interconexo do universo.

(David Peat)

A transição de um paradigma para outro, isto é, a passagem da ciência clássica para a complexidade resgata o lugar do sujeito no processo de construção do cosmos mostrando um universo vivo em evolução. Em relação a isso, Prigogine se expressa nos seguintes termos:

Eu penso que nós temos que entender historicamente o universo. Na ciência tradicional, o universo era considerado como sendo uma entidade geométrica. Agora, nós adicionamos um elemento narrativo, nós sabemos que todas as coisas envelhecem na mesma direção: você envelhece, eu envelheço (PRIGOGINE, 2003, p. 64).

Na perspectiva da complexidade não podemos mais pensar numa epistemologia que foque seus objetivos na formalização e na estabilidade, ou mesmo em formas de pensamento superior. Apesar do caráter revolucionário que teve a Epistemologia Genética de Jean Piaget rompendo com as posturas empiristas e inatistas sobre a cognição, ela ainda trata com um sujeito epistêmico universal (PIAGET, 1983). O problema com essa abordagem é que tal sujeito não se vincula à própria experiência. O que aprendemos com a abordagem complexa da Biologia da Cognição foi justamente que a concepção de cognição é inseparável do próprio processo de viver (MATURANA; VARELA, 1980). Esta teoria, que surgiu no berço da II Cibernética,

é uma abordagem complexa dos seres vivos, porque não separa conhecer de viver, concebendo sujeito e cotidiano de maneira inseparável.

Partindo da ideia de *autopoiesis*, conceito central na Biologia da Cognição, segundo o qual os seres vivos constroem a si mesmos no viver, nos humanos esta construção pode ser singular como forte marca de autoria. Quanto mais originais forem estas estratégias de autoconstituição, maior autonomia terá o sujeito.

Um dos instrumentos mais importantes de autoconstituição nos seres humanos é a prática da autonarrativa pelo potencial que carrega de organização do caos interno proporcionando uma reconfiguração nos sujeitos que a praticam. Mas qualquer tecnologia autopoietica pode disparar o potencial de auto-organização que é, ao mesmo tempo, o potencial de autocriação.

Voltando a Espinosa, vamos encontrar na sua obra de modo profundo e complexo a ideia de um universo absolutamente intrincado onde todas as dimensões estão interconectadas. Assim, mente e corpo, pensamento e ação, Deus e a natureza são elementos inseparáveis neste sistema. Só existe neste universo uma única substância e inúmeros modos que são afecções desta substância. Nós, seres humanos, somos modos desta substância e, portanto, não diferentes da substância em termos de potência. Mas, ao mesmo tempo, a partir de uma lógica não formal, entramos num processo de diferenciação como co-criadores do universo, pois o Deus de Espinosa não é diferente do restante desta totalidade.

Na perspectiva deste todo integrado, conhecer é ser afetado. É autoafecção, em torno da qual se pode fazer uma analogia com *autopoiesis*. E por ser interna e estar atravessada de alegria é pura potência. Daí o que importa para o conhecimento é a experiência e a percepção. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Experiência nasce das vivências internas e não pode ser transmitida. Por isso, a intuição para Espinosa é o gênero mais perfeito de conhecimento. No registro da história da metafísica, Espinosa é o primeiro a desconstruir o conceito de representação. Não há verdades externas ao homem, mas apenas aquelas criadas pela própria inteligência (ESPINOSA, 1983). Nietzsche, 200 anos depois, seguiu seus passos.

Estamos cada vez mais convencidos, a partir de nossas pesquisas articuladas profundamente com o nosso trabalho didático que no fundo de tudo há na natureza humana uma necessidade radical de *autopoiesis*, ou seja, aquela necessidade visceral de autoconstrução. Aliás, este pensamento é muito antigo. Já estava presente no Bhagavad Gita: “Se eu não agisse, estes mundos pereceriam” (BG, cap. 3-20).

A partir de nosso trabalho então, surgiu a demanda da construção de um conceito que desse conta de forma complexa desta necessidade de explicar a emergência deste processo inseparável no qual cognição e subjetivação emergem juntas no processo de viver. Foi por isso que nosso grupo criou o conceito de ontoepistemogênese no qual estamos trabalhando intensamente.

Começamos por situar o estatuto do sujeito cognitivo como individual e autor de sua própria vida. Não se trata mais de um sujeito abstrato de Descartes nem de um sujeito epistêmico universal de Piaget (PIAGET, 1983), mas de seres humanos que geram ao viver a sua própria realidade. A nova concepção de sujeito que surge com a “Biologia da Cognição” rompe com os formalismos e resgata a vida pulsante do sujeito que conhece como um ser que cria a si mesmo. Varela expressa isso mostrando uma tendência na ciência de origem cibernética que é:

o desaparecimento do espaço intelectual e social que faz do conhecer uma concepção mentalista e do homem um agente racional. É o desaparecimento daquilo que Heidegger chama a época da imagem do mundo e que pode também designar-se como cartesianismo. Se a *autopoiesis* teve alguma influência é porque soube alinhar-se com outro projeto cujo centro de interesse é a capacidade interpretativa do ser vivo que concebe o homem não como um agente que “descobre” o mundo mas sim que o constitui. É o que podemos chamar de giro ontológico da modernidade que desde o fim do século XX se perfila como um novo espaço de vida social e de pensamento que certamente está mudando progressivamente o rosto da ciência (VARELA, 1995, p. 34).

As palavras de Varela nos fornecem pressupostos fundamentais para sustentarmos o conceito de Ontoepistemogênese, que tem a intenção de contemplar esta complexidade do conhecer como experiência do viver e como inseparável da autoconstituição.

Uma experiência com autonarrativas

Não será, então, que, mais do que relatar “uma experiência de vida vivida”, a escrita é uma possibilidade de viver – e constituir-se – como experiência? Não será que, em vez de sermos sujeitos que “nos expressamos” na escrita, é a experiência mesma da escrita que nos constitui? Não estaremos nos tornando o que somos, ao escrever, mais do que escrevendo o que nos tornamos?
(Monica Cragolini)

Como pensar então o processo de ensino-aprendizagem num curso de Mestrado em Educação a partir dos pressupostos complexos discutidos até aqui neste artigo? Não vamos desenhar todo um programa curricular com seus suportes teóricos, metodologia e filosofia educacional envolvida. O que fazemos, coerentes com as reflexões feitas até aqui, é destacar uma prática didática que envolve princípios organizadores complexos porque trabalha com o autoconhecimento, elementos integradores das diferentes dimensões da realidade e pensamento abduutivo³. Trata-se do trabalho com as autonarrativas que vimos fazendo há algum tempo nos Programas de Pós-Graduação (Mestrados) em que atuamos e que, pelo estudo sistemático dos elementos emergentes nas autonarrativas dos alunos, temos observado um processo de complexificação crescente e significativo. Entendemos processo de complexificação como os efeitos daqueles mecanismos de autoconstituição com os quais os sujeitos que se narram vão aumentando suas condições de lidar consigo mesmos e com os outros, fazendo mais relações entre os diferentes aspectos do cotidiano, afetando-se ao mesmo tempo. Consequentemente, este afetar-se, ao leva-los a pensar as suas próprias aprendizagens, gera os ‘ruídos’ necessários à ação de (re)configurar-se em um movimento inseparável da vida.

³ Pensamento abduutivo está para além do pensamento dedutivo. Este parte do geral para o particular e onde a inferência pré-existe nas premissas. Mas também está além do pensamento indutivo que faz o caminho oposto: do particular para o geral, confirmando algo que já existe na experiência. O pensamento abduutivo é um modo de pensar próprio da complexidade porque faz isomorfismos entre aspectos da realidade aparentemente muito diferentes.

Para Oscar Gonçalves (2002), uma das referências atuais mais importantes na discussão da autonarrativa, a prática de narrar-se está intimamente relacionada à complexificação uma vez que corrobora com o processo de produção de uma subjetividade mais complexa. Nesse sentido, este autor emprega o termo autocomplexificação. Suas palavras nos ajudam a ampliar neste sentido essa compreensão:

Uma existência narrativa, (...) está ilustrada pela multiplicidade discursiva, por sua diversidade temática e pela flexibilidade de seus conteúdos. Somente uma atitude criativa deste gênero permite uma adaptação produtiva a um mundo caracterizado, também ele mesmo, pela multiplicidade. Uma existência narrativa rica em multiplicidade é uma narrativa onde os indivíduos encontram uma diversidade de possibilidades para si mesmos, protagonizando assim vários temas. É precisamente esta multiplicidade narrativa o que caracteriza os elevados níveis de autocomplexidade (GONÇALVES, 2002, p. 35).

O resgate de uma concepção de sujeito-protagonista ou do sujeito-autor, seja qual for a expressão que usemos, é consequência da abertura da ciência complexa para a indeterminação e para a não-linearidade. É o ser humano emergindo para si mesmo em um fluxo não dissociado de suas ações como ser histórico. Neste sentido, o que podemos notar é um processo de singularização na perspectiva que falamos anteriormente, ou seja, em termos de autoexperimentação e autoconhecimento tal como propunha Espinosa.

Echeverría (2006), apoiado nos mesmos referenciais que temos utilizado, reflete de maneira muito perspicaz em torno desse processo humanizador da linguagem. Para ilustrar o que afirmamos, vale a pena conferir o que nos diz na citação abaixo:

Uma das maiores contribuições da ontologia da linguagem é a competência que oferece às pessoas para inventar e regenerar um sentido em suas vidas. A ontologia da linguagem nos confronta com o fato de que não podemos esperar sempre que a vida gere, por si mesma, o que sentimos que requeremos para vivê-la. Mas, simultaneamente, nos mostra como geramos sentido através da linguagem: mediante a invenção permanente de relatos e mediante a ação que nos permite

transformarmo-nos como pessoas e transformar nosso mundo. A ontologia da linguagem nos permite nos fazer plenamente responsáveis por nossas vidas. Permite-nos escolher as ações que nos levarão a nos convertermos naquele ser que havíamos escolhido. É um instrumento de importância fundamental no desenho de nossas vidas, de nós e do mundo (ECHEVERRIA, 2006, p. 66).

Nós nos tornarmos autoconscientes ao poder refletir sobre nós através das descrições que fizemos sobre nós mesmos. Ao interagir com esses relatos, nós vamos nos complexificando. Retomando o que nos ensina Larrosa (1994, p. 48), seria dizer que

o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

Uma marca da modernidade são as metanarrativas com o conseqüente apagamento do sujeito-autor. O próprio Piaget, como já referido, trabalha com a ideia de um sujeito epistêmico genérico, o que o coloca ainda no marco da cultura moderna. Subjaz a essa pretensa neutralidade toda uma epistemologia, um conjunto de percepções e a ideia da separação entre sentir, narrar e pensar. Esta epistemologia não está preocupada com o ser, pois não está ligada a uma ontologia, mantendo-se fixa, petrificada na preocupação, muitas vezes obsessiva, com representações corretas da realidade.

Nessa situação, o próprio corpo está fora da narrativa, mas ninguém sabe o que pode o corpo como sugere Espinosa (1983). Esse esquecimento do sujeito que conta histórias sobre si mesmo e fala com os outros para poder perceber-se como *devoir* foi muito marcante na constituição da subjetividade moderna chegando até os dias de hoje.

Em tempos de complexidade, com a questão do observador colocada como parte integrante da realidade observada e em constituição, fala-se agora das metodologias de primeira pessoa. É o olhar a partir de dentro, o único possível de expressar o que vai na alma de quem narra e não dependendo de um outro que não passou pela experiência de quem vive (VARELA *et al.*, 1999). Falar na primeira pessoa é autoformação e ninguém, absolutamente

ninguém, pode se construir pela pele, mente e alma de outro. Felizmente, o discurso da neutralidade e da impessoalidade está causando reações importantes na ciência em geral e na educação em particular. A investigação educativa tem se voltado muito para as histórias de vida e os relatos em primeira pessoa. A autoexperimentação, tão importante em termos auto-poéticos, e as percepções que dela procedem, são expressas de forma mais efetiva nos relatos de primeira pessoa. Os relatos de terceiros são sempre de alguém que está fora do sistema e que não viveu a experiência. Entre as vozes que se levantam contra isso estão aquelas que se situam na fenomenologia. Nessa postura filosófica, vemos o resgate da experiência para que os sujeitos possam se pensar na sua ação efetiva no processo de inserção no mundo. A filosofia da modernidade nunca deu conta dessa situação porque estava fixada em mecanismos internos de representação automática do mundo dentro dos sujeitos.

A escrita nos constitui no processo de nossa autoexperimentação. Para além da expressão de sentimentos e emoções, as autonarrativas vão nos constituindo como subjetividades e como sujeitos cognitivos. Escrever não é fácil porque no ato da escrita, na ação mesma de dar conta em forma gráfica de nossas dificuldades, vamos aprendendo a lidar com elas inventando novas formas de ser. Nesse sentido, a escrita não somente é constituinte, mas possui uma dimensão terapêutica importante. Nietzsche narra com força e emoção o exercício da escrita e sua relação com a administração de seu sofrimento (NIETZSCHE, 1983).

Coerentemente com a metodologia complexa adotada, esclarecemos que não trabalhamos com categorias de análise, uma vez que estas remetem a um engessamento da realidade submetida às rígidas regras aristotélicas de classificações e categorizações. Nossa opção é trabalhar com marcadores, que entendemos como estabilizações provisórias de sentidos e domínios de saberes na perspectiva de sinalizar o que emerge no fluxo dinâmico de uma realidade sempre em trânsito. Como já anunciado no início deste artigo: o importante é a aprendizagem no fluxo de viver. Assim, selecionamos para o estudo aqui apresentado os marcadores “complexificação” e “percepção autopoética”.

A partir deste momento passamos a tratar das emergências cognitivo-afetivas ocorridas em um ambiente didático pleno de ruídos, construído com a intenção de disparar processos auto-organizativos através das experiências pessoais de cada aluno (educador em formação/participante de um grupo

e de um projeto de pesquisa) com a prática das autonarrativas. A seleção dos fragmentos de escritas desses alunos foi realizada a partir do critério de identificação de padrões auto-organizativos e de complexificação que emergiram com as autonarrativas. Como tela de fundo, destacamos o evidente processo de constituição de si através da linguagem, que tem na vida de cada um de nós um papel cognitivo/ontológico. Nas palavras de Echeverría (2007, p. 49): “El lenguaje nos provee la posibilidad de intervenir en nuestras vidas para vivir mejor y de intervenir en nosotros mismos para llegar a ser distintos”. Vale lembrar, por fim, que não apresentamos, aqui, uma reflexão mais demorada trabalhando com todos os princípios e suportes teóricos com os quais estamos desenvolvendo a pesquisa, identificando apenas aqueles que julgamos mais importantes por levar em conta os limites de um artigo.

Aluna 1

“Primeiro dia de aula, uma turma acolhedora, pessoas agradáveis, um clima ótimo, no entanto estou em completo desespero. A sensação de vazio toma conta de mim, parece que não sei mais nada. Ao mesmo tempo em que começo a entender a teoria da complexidade, tudo fica complexo. Por enquanto, a sensação é essa, acho que estou me desprendendo de mim.”

“Para o segundo dia de aula, tínhamos a tarefa de ler: A arte cavalheiresca do arqueiro zen do Eugen Herrigel. Pelo título fiquei curiosa, afinal o que tem a ver a sabedoria transcendental com a disciplina? Tudo. Tem tudo a ver! Percebi que estava justamente racionalizando demais sobre as coisas que deveriam ser sentidas, estava querendo resultados visíveis, queria encontrar respostas para minhas angústias. A leitura dessa obra contribuiu significativamente em mim: aprender com o corpo é a proposta. Não se pode assimilar pelos olhos e pelos ouvidos, precisa ser vivido, compreendido através do treinamento físico, e a respiração é fundamental nesse processo.”

Aqui podemos perceber claramente o ruído inicial originado por atitudes didáticas fora do habitual: professor ensina, aluno aprende numa situação de transmissão e representação, o que é impossível na perspectiva autopoietica. A partir de um ambiente de ruído, a aluna vai se organizando depois de passar por uma desconstrução de seus hábitos de pensamento assentados, de sua zona de conforto enfim. Neste processo, vai se complexificando, pois vai aprendendo a pensar a partir de outras referências e percursos,

trabalhando com as emergências e construindo novos sentidos para a sua vida. Há aqui um nítido entendimento do seu processo autopoietico e do que seja complexificação, quando percebe que está se colocando em outra posição na espiral evolutiva de si mesma.

Aluna 2

“Tive que entender que o ser humano não aterrizou no mundo vindo do além e sim que ele emerge do movimento cósmico num processo de auto-constituição. Isso foi extremamente difícil devido aos meus conceitos ainda um pouco cartesianos. O que chamou a atenção é que todos artificios, técnicas, artes, ou seja, a cultura em geral fazem parte de um processo de emergência onde existe um fluxo constante de devir.”

O que destacamos quanto à narrativa dessa aluna é o processo autopoietico evidenciado quando percebe que ela é responsável pela sua própria vida. E, ao mesmo tempo, de maneira complexa, ela é parte de uma rede maior. Ou seja, dois marcadores aparecem de forma muito nítida nesta escrita.

Aluna 3

“Conforme Ortega y Gasset coloca: “... o homem começa quando começa a técnica...”, me fez pensar que dependemos completamente de uma técnica? Ou dependemos de nossa autofabricação?”

Novamente, entendemos que o que emerge nessa narrativa é a consciência de sua *autopoiesis*, da percepção da autoconstrução e do trabalho que isso implica para si mesma. No mesmo sentido, é um pensar complexo porque não separa a técnica dos mecanismos de autoprodução.

Aluna 4

“Não sou telespectadora da minha própria vida.”

Mais uma vez, a captação da ideia de que somos observadores implicados e a noção de autoria que aponta para a *autopoiesis*. Este pensamento é formador de uma postura de vida de não-representação. A representação, ou seja, a ideia de um mundo externo a nós, que se constrói independentemente de nossas ações e pensamentos é profundamente arraigado na nossa

cultura moderna o que tem sido, como já referido, muito limitador de nossa autoconstituição.

Aluna 5

“Buscamos fora de nós o que não podemos encontrar a não ser dentro de nós mesmos.”

Aqui, o destaque que fazemos é quanto a sua percepção do que significa viver no fluxo que remete à complexificação e à percepção autopoiética. Ou seja, uma consistente elaboração da não-representação e um indício de auto-encontro.

Assim, com narrativas diversas todos os fragmentos nos mostram um nítido processo de complexificação marcado pelo modo de lidar com as emergências, com a capacidade abduativa de inventar metáforas sobre o viver e a autopercepção de mudança de níveis de complexificação.

Caminhos que se abrem

Ao interromper aqui sem concluir, destacamos com maior ênfase a percepção da inseparabilidade ser/conhecer, pois é nosso objeto central de pesquisa no grupo de investigação ao qual pertencemos.⁴ Para expressar este fenômeno complexo do viver, cunhamos no grupo o conceito de ontoepistemogênese com a intenção de abordar o ser humano de forma integrada articulando todas as dimensões do viver. Temos teorizado no grupo sobre este conceito e socializado através de artigos e apresentação em eventos os frutos destas teorizações. O objetivo mais importante das autonarrativas é a percepção desta inseparabilidade.

Uma das primeiras inferências que podemos fazer sobre as narrativas descritas é a implicação de um outro nível de pensamento lógico – a abdução, já mencionado anteriormente, que age juntando dimensões psíquicas e cognitivas fazendo disparar a ação que emerge sob a forma de autoproposição de alternativas de vida e de invenção de novos sentidos. Tudo isso se constitui num emergente processo de complexificação dos sujeitos narradores e na percepção de que somos os autores da nossa vida no sentido da autonomia sugerida pela teoria da *autopoiesis* (MATURANA; VARELA, 1980).

⁴ O nome do grupo não foi mencionado para evitar riscos de identificação de autoria.

Nesse devir, a vida de cada um de nós vai se configurando com nossas ações, hábitos e pensamentos, pois não nascemos prontos. E, autopoieticamente, precisamos nos construir no fluxo do viver ao mesmo tempo em que construímos cognição. Um instrumento poderoso de constituição de conhecimento/realidade é a narrativa. Somos seres de linguagem. O humano, como afirma sempre Maturana, se constitui na linguagem. E, dentro da linguagem, a narrativa é o instrumento poderoso de constituição de si na medida em que é um instrumento complexo, pois leva os sujeitos a perceber a emergência do conhecer e do ser de forma inextrincável. Somos aquilo que narramos de nós mesmos e, ao fazer isso, vamos nos complexificando no sentido de maior autonomia e, portanto, de autoria de nós mesmos. Nas reflexões de Connelly e Candinin:

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma na qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo (CONNELY; CANDININ; 1995, p. 11).

Os temas propostos na disciplina foram se articulando de maneira complexa com a subjetivação dos alunos de tal forma que cognição e subjetivação num processo inseparável mostram a presença de uma lógica circular rompendo com a linearidade causa-efeito. O que vimos nas autonarrativas dos mestrandos corrobora estas últimas palavras e as reflexões que trazemos.

Bergson nos dá uma sustentação inestimável para o nosso trabalho a partir de seu pensamento complexo e recursivo:

Estamos pois certos ao dizer que aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamo-nos a nós mesmos continuamente. Esta criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor se raciocina sobre o que se faz. Porque a razão não atua no caso como em geometria em que as premissas são dadas para sempre, impessoais, e em que uma conclusão impessoal se impõe. NO caso, pelo contrario, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, estados profun-

damente diferentes, embora igualmente racionais. Na verdade, não se trata das mesmas razões inteiramente, dado que não são a mesma pessoa, nem do mesmo momento. Eis porque não se pode operar sobre elas in abstracto, de fora, como em geometria, nem resolver por outrem os problemas que a vida suscita (BERGSON, 1979, p. 18).

Referências

- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BHAGAVAD GITA. Translated by S. Winthrop. New York: Stte University of New York Press, 1994.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *et al. Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir*. Barcelona: Numancia, 2008.
- ECHEVERRIA, R. *La ontologia del lenguaje*. Buenos Aires: Juan Carlos Saez, 2006.
- ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983.
- GONÇALVES, O. *Psicoterapia cognitiva narrativa*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER, 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *Biology and cognition*. London: Reidel, 1980.
- NIETZSCHE, F. *Nietzsche*. São Paulo: Abril, 1983.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril, 1983.

PRIGOGINE, I. *Is future given?* New Jersey: World Scientific, 2003. 
<<<http://dx.doi.org/10.1142/5352>>>

SOARES, L. C. A construção do paradigma racionalista-mecanicista e a hegemonia de um projeto de ciência (1600-1780). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 1996, São Paulo. [*Anais eletrônicos...*] São Paulo: Associação Nacional de História 1996 Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.13.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2003.

VARELA, F. *et al. The view from within*. Thorverton: Inprint Academic, 1999.

_____. *De maquinas y seres vivos*. Santiago: Universitária, 1995.

VON FOERSTER, H. *Understanding understanding*. New York: Spring, 2003.

Data de registro: 07/09/2013

Data de aceite: 21/11/2014