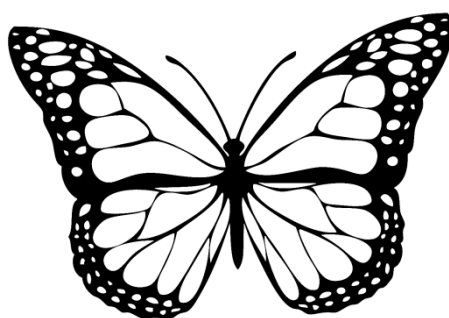


**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**



**BORBOLETEAR: DO MAL-ESTAR AO ACOLHIMENTO – CARTOGRAFIA DE  
TRANSFORMAÇÕES AUTOPOIÉTICAS SUBJETIVAS DE DOCENTES NO  
TERRITÓRIO ESCOLAR**

**ANDRESSA ABREU DA SILVA**

**CAXIAS DO SUL**

**2025**

**ANDRESSA ABREU DA SILVA**

**BORBOLETEAR: DO MAL-ESTAR AO ACOLHIMENTO – CARTOGRAFIA DE  
TRANSFORMAÇÕES AUTOPOIÉTICAS SUBJETIVAS DE DOCENTES NO  
TERRITÓRIO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:**

Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Maria do Sacramento Soares

**CAXIAS DO SUL**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586b Silva, Andressa Abreu da

Borboletear [recurso eletrônico] : do mal-estar ao acolhimento -  
cartografia de transformações autopoieticas subjetivas de docentes no  
território escolar / Andressa Abreu da Silva. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Eliana Maria do Sacramento Soares.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Professores - Narrativas  
pessoais. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

### **TÍTULO**

Borboletear: Do Mal-Estar ao Acolhimento – Cartografia de Transformações Autopoiéticas Subjetivas de Docentes no Território Escolar

### **TEMA**

Subjetividade Docente e Autopoiese

### **AUTORA**

Andressa Abreu da Silva, Bolsista PROSUC/CAPES

### **LINHA DE PESQUISA**

Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

### **NATUREZA DA PESQUISA**

Tese de Doutorado

### **ORIENTADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Maria do Sacramento Soares

**“BORBOLETEAR: DO MAL-ESTAR AO ACOLHIMENTO – CARTOGRAFIA DE  
TRANSFORMAÇÕES AUTOPOIÉTICAS SUBJETIVAS DE DOCENTES NO  
TERRITÓRIO ESCOLAR”**

**Andressa Abreu da Silva**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 28 de outubro de 2025.

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dra. Débora Pereira Laurino (FURG)

Dr. Michel Mendes (UFG)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, por me incentivarem a estudar e por dividir os finais de semana com essa tese.

À minha mãe, por estar presente em todos os momentos, mesmo naqueles de queixumes e incertezas.

Ao meu pai, por acreditar em mim.

Ao meu bem, por me ouvir sempre que preciso conversar e por me incentivar a nunca desistir do meu sonho.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliana Maria do Sacramento Soares, por seu profissionalismo e acolhimento simultâneos, pelos conselhos, pelas dicas de leitura e pelo encorajamento.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Pereira Laurino, pelas sugestões realizadas ao longo da escrita.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Beatris Valentini, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Pereira Laurino, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliana Rela e Prof. Dr. Michel Mendes, por aceitarem fazer parte desse momento de aprendizagem e pela abertura que tiveram ao receber essa tese.

Aos meus colegas de caminho acadêmico, Manuela Ciconetto Bernardi, Sabrina Arsego Miotto, Roberto Oliveira Batista Júnior, Leonardo Poloni e Graziela Rossetto Giron por todas as contribuições, trocas de ideias, discussões e por tornarem esse percurso mais fácil e agradável.

Às professoras acompanhadas, minhas rosas, por me receberem em seus lares e por aceitarem compartilhar suas histórias, falando de seus momentos mais sensíveis.

A todos, meu muito obrigada.

## RESUMO

A presente tese emerge de um estudo cartográfico que teve a seguinte pergunta como questão motivadora: Como está acontecendo o viver, o ser e o estar na atuação de docentes no território escolar e quais processos autopoieticos estão sendo desencadeados? Os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa advêm da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (1997, 2001) e da Biologia Cultural de Maturana e Dávila (2015, 2021), especialmente os conceitos de autopoiese, acoplamento estrutural, coordenações de ações recursivas e convivência. A esses foram articulados alguns operadores complexos, Morin (2002, 2005), o conceito de subjetividade de Morin (1996), o conceito de complexificação pelo ruído de Atlan (1986), e o conceito de experiência de Larrosa (2002). O movimento cartográfico foi baseado em Passos, Kastrup e Escóssia (2009), e consistiu no acompanhamento de processos que estão acontecendo no território escolar da Educação Básica. Esse caminho de pesquisa entende que o pesquisador não está isolado da realidade pesquisada, além de considerar a realidade como um mapa móvel e dinâmico. Para realizar os acompanhamentos na perspectiva da cartografia, escolhemos as conversações, inspiradas no conversar liberador de Maturana e Dávila (2015) e escritas autonarrativas, acompanhando três professoras atuantes na Educação Básica. Essas professoras foram escolhidas por capturarem nossa atenção flutuante de cartógrafas devido a sua forma de estar no domínio de ação do território escolar e, sendo assim, elas foram convidadas a compartilhar suas vivências. Dentre esses acompanhamentos, realizamos um (auto)acompanhamento, no qual trazemos uma escrita (auto)narrativa e, a partir de coordenações de coordenações de ações, construímos validações autopoieticas. Destacamos o acolhimento como o cerne das emergências, conceituado-o como parte constituinte do viver relacional do ser humano, que requer presença dos seres que estão em acoplamento, reconhecendo um ao outro como legítimo outro na convivência, em inteireza e abertura para que o viver possa emergir como uma cocriação baseada em respeito e aceitação. Desde essa forma de ser, os sujeitos têm potencial de se empoderar mutuamente, tendo possibilidade de se (auto)complexificar, transformando-se autopoieticamente. Nos acompanhamentos cartográficos, identificamos o mal-estar docente como desencadeador de perturbação/ruído, e as consideramos como fonte de transformações autopoieticas. Desta maneira o acolhimento pode ser um caminho para a convivência, e a convivência pode ser um caminho para o fazer pedagógico que toma o empoderamento como um fomento para movimentos de (auto)complexificação. Tendo em vista as emergências construídas ao longo dessa cartografia, a tese que apresentamos é a de que o ser e estar do professor no território, em acoplamento consigo, com o meio e com o outro, pode desencadear processos autopoieticos com potencial de provocar mudanças na sua identidade como professor. Para tanto ele precisa, em movimentos de olhar para si, em acoplamento consigo, e em acolhimento de si, tomar o mal-estar como ruído, que leve a transformações na sua subjetividade e na sua forma de atuar com os estudantes. Esperamos que esse estudo encontre ressonância e que possa ser inspirador para uma educação acolhedora e transformadora.

**Palavras-chave:** Autonarrativas; Matriz Biológica Cultural; (Auto)Complexificação; Inteireza do Ser; Acolhimento; Subjetividade Docente; Cartografia; Mal-estar Docente.

## ABSTRACT

This thesis emerges from a cartographic study guided by the following motivating question: How is living, being, and acting taking place in the performance of teachers within the school territory, and which autopoietic processes are being triggered? The theoretical assumptions that frame the research stem from Maturana and Varela's *Biology of Cognition* (1997, 2001) and Maturana and Dávila's *Cultural Biology* (2015, 2021), especially the concepts of autopoiesis, structural coupling, recursive coordination of actions, and coexistence. These were articulated with some complex operators: Morin (2002, 2005), Morin's concept of subjectivity (1996), Atlan's concept of complexification through noise (1986), and Larrosa's concept of experience (2002). The cartographic movement was based on Passos, Kastrup, and Escóssia (2009), consisting of accompanying processes that are unfolding within the school territory of Elementary Education. This research path acknowledges that the researcher is not isolated from the reality under study, while also considering reality as a mobile and dynamic map. To carry out the accompaniment from the cartographic perspective, we chose conversations inspired by Maturana and Dávila's (2015) liberating dialogue and self-narrative writings, accompanying three teachers working in Elementary Education. These teachers were chosen because they captured our cartographic floating attention through their way of being within the domain of school action; thus, they were invited to share their lived experiences. Among these accompaniments, we conducted a self-accompaniment, in which we presented a self-narrative writing, and through coordinations of coordinations of actions, we built autopoietic validations. We highlight welcoming as the core of the emergences, conceptualizing it as a constitutive part of the relational living of human beings, which requires the presence of beings in coupling, recognizing one another as legitimate others in coexistence, in wholeness and openness, so that living may emerge as a co-creation grounded in respect and acceptance. From this way of being, individuals have the potential to mutually empower one another, with the possibility of (self-)complexification, thus transforming themselves autopoietically. In the cartographic accompaniments, we identified teacher malaise as a trigger of disturbance/noise, and we considered it a source of autopoietic transformations. In this way, welcoming can become a path to coexistence, and coexistence can become a pedagogical path that embraces empowerment as a catalyst for (self-)complexification movements. Considering the emergences that were constructed throughout this cartography, the thesis we present is that the teacher's being and existing within the territory — in coupling with oneself, with the environment, and with the other — can trigger autopoietic processes with the potential to provoke changes in their identity as a teacher. For this, they need, through movements of self-reflection, self-coupling, and self-welcoming, to take malaise as noise, leading to transformations in their subjectivity and in their way of engaging with students. We hope that this study resonates and may serve as inspiration for a welcoming and transformative education.

**Keywords:** Self-narratives; Cultural Biological Matrix; (Self)Complexification; Wholeness of Being; Welcoming; Teacher Subjectivity; Cartography; Teacher Malaise.

## RESUMEN

La presente tesis surge de un estudio cartográfico que tuvo como pregunta motivadora: ¿Cómo están ocurriendo el vivir, el ser y el estar en la actuación de docentes en el territorio escolar y qué procesos autopoieticos se están desencadenando? Los supuestos teóricos que orientan la investigación provienen de la Biología del Conocer de Maturana y Varela (1997, 2001) y de la Biología Cultural de Maturana y Dávila (2015, 2021), especialmente los conceptos de autopoiesis, acoplamiento estructural, coordinaciones de acciones recursivas y convivencia. A estos se articularon algunos operadores complejos: Morin (2002, 2005), el concepto de subjetividad de Morin (1996), el concepto de complejificación por el ruido de Atlan (1986) y el concepto de experiencia de Larrosa (2002). El movimiento cartográfico se basó en Passos, Kastrup y Escóssia (2009), y consistió en el acompañamiento de procesos que están ocurriendo en el territorio escolar de la Educación Básica. Este camino de investigación entiende que el investigador no está aislado de la realidad investigada, además de considerar la realidad como un mapa móvil y dinámico. Para realizar los acompañamientos desde la perspectiva de la cartografía, elegimos las conversaciones inspiradas en el conversar liberador de Maturana y Dávila (2015) y las escrituras autonarrativas, acompañando a tres profesoras actantes en la Educación Básica. Estas profesoras fueron seleccionadas por captar nuestra atención flotante de cartógrafas debido a su forma de estar en el dominio de acción del territorio escolar y, por ello, fueron invitadas a compartir sus vivencias. Entre estos acompañamientos, realizamos un (auto)acompañamiento, en el cual presentamos una escritura (auto)narrativa y, a partir de coordinaciones de coordinaciones de acciones, construimos validaciones autopoieticas. Destacamos la acogida como el núcleo de las emergencias, la conceptualizando como parte constitutiva del vivir relacional del ser humano, que requiere la presencia de los seres que están en acoplamiento, reconociéndose mutuamente como legítimos otros en la convivencia, en integridad y apertura, para que el vivir pueda emerger como una cocreación basada en respeto y aceptación. Desde esta forma de ser, los sujetos tienen potencial de empoderarse mutuamente, con posibilidad de (auto)complejificarse, transformándose autopoieticamente. En los acompañamientos cartográficos identificamos el malestar docente como desencadenante de perturbación/ruido, y lo consideramos como fuente de transformaciones autopoieticas. De esta manera, la acogida puede ser un camino hacia la convivencia, y la convivencia puede ser un camino para una práctica pedagógica que toma el empoderamiento como impulso para movimientos de (auto)complejificación. Teniendo en cuenta las emergencias construidas a lo largo de esta cartografía, la tesis que presentamos es que el ser y estar del profesor en el territorio, en acoplamiento consigo mismo, con el entorno y con el otro, puede desencadenar procesos autopoieticos con potencial de provocar cambios en su identidad docente. Para eso, necesita, en movimientos de mirada hacia sí, en acoplamiento consigo y en acogida de sí, asumir el malestar como ruido, que conduzca a transformaciones en su subjetividad y en su forma de actuar con los estudiantes. Esperamos que este estudio encuentre resonancia y que pueda inspirar una educación acogedora y transformadora.

**Palabras clave:** Autonarrativas; Matriz Biológica Cultural; (Auto)Complejificación; Integridad del Ser; Acogida; Subjetividad Docente; Cartografía; Malestar Docente.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1– Poesia concreta na Espiral de Fibonacci .....                                | 27  |
| Figura 2 – As Quatro Variedades da Atenção do Cartógrafo no voar de uma Borboleta..... | 31  |
| Figura 3 – As processualidades recursivas dos nossos voos .....                        | 36  |
| Figura 4 – Os fios de seda .....                                                       | 39  |
| Figura 5 – Princípios Conversar Liberador .....                                        | 55  |
| Figura 6 – Nuvem de palavras dos conceitos articulados .....                           | 61  |
| Figura 7 – Processos autoorganizadores .....                                           | 67  |
| Figura 8 – O indivíduo e sua circunstância na deriva natural .....                     | 69  |
| Figura 9 – Sobrevoando o próprio voo .....                                             | 115 |
| Figura 10 – Acolhimento.....                                                           | 152 |
| Figura 11 – Emergências.....                                                           | 155 |
| Figura 12 – O nosso atrator .....                                                      | 164 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                                                       |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| BC     | Biologia do Conhecer                                                                  |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                           |
| CEP    | Comitê De Ética Em Pesquisa                                                           |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                 |
| PROSUC | Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior |
| SciELO | Scientific Eletronic Library Online                                                   |
| UCS    | Universidade de Caxias do Sul                                                         |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization                      |

## SUMÁRIO

|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>MEU BORBOLETEAR: PERCURSO DO MEU EU PESQUISADOR.....</b>        | <b>12</b>  |
| <b>1 A LAGARTA RASTEJA ATÉ O DIA QUE CRIA ASAS .....</b>           | <b>16</b>  |
| <b>2 VOOS TEÓRICOS SOBRE A CARTOGRAFIA .....</b>                   | <b>28</b>  |
| 2.1 O PAPEL DO CARTÓGRAFO.....                                     | 32         |
| 2.2 VALIDAÇÕES NA CARTOGRAFIA .....                                | 33         |
| 2.3 NOSSOS VOOS .....                                              | 34         |
| <b>3 OS FIOS DE SEDA QUE SE TRANÇAM EM NOSSA CRISÁLIDA .....</b>   | <b>38</b>  |
| 3.1 O FIO DE SEDA DA DESMOTIVAÇÃO DOCENTE .....                    | 40         |
| 3.1.1 Voos sobre estudos que abordam a desmotivação docente .....  | 45         |
| 3.2 O FIO DE SEDA DA SUBJETIVIDADE DOCENTE .....                   | 51         |
| 3.2.1 Voos sobre estudos que abordam a subjetividade docente ..... | 61         |
| 3.3 O FIO DE SEDA DA BIOLOGIA DO CONHECER .....                    | 63         |
| <b>4 PRIMEIRO POUSO .....</b>                                      | <b>70</b>  |
| 4.1 O POUSO NO LÍRIO: A PRIMEIRA PROFESSORA ACOMPANHADA.....       | 73         |
| 4.1.1 Movimento do conversar liberador .....                       | 74         |
| 4.1.1.1 O pólen do lírio .....                                     | 86         |
| 4.1.2 Movimento da escrita narrativa .....                         | 87         |
| 4.1.3 Movimento de olhar para si .....                             | 91         |
| 4.2 VOO APÓS O POUSO .....                                         | 93         |
| <b>5 SEGUNDO POUSO .....</b>                                       | <b>95</b>  |
| 5.1 QUANDO A BORBOLETA TAMBÉM É FLOR .....                         | 98         |
| 5.2 VALIDAÇÕES AUTOPOIÉTICAS.....                                  | 100        |
| 5.3 SOBREVOANDO O PRÓPRIO VOO .....                                | 114        |
| <b>6 TERCEIRO POUSO.....</b>                                       | <b>118</b> |
| 6.1 POUSO NA ROSA: A TERCEIRA PROFESSORA ACOMPANHADA .....         | 119        |
| 6.1.1 O perfume da rosa.....                                       | 137        |

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7 DA LAGARTA, PELA CRISÁLIDA À METAMORFOSE: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ACOLHIMENTO .....</b> | <b>140</b> |
| 7.1 O ACOLHIMENTO NO DOMÍNIO DE AÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR .....                                   | 145        |
| 7.1.1 O domínio de ação referente ao acolhimento docente-discente .....                          | 146        |
| 7.1.2 O domínio de ação que envolve a gestão-docente e docente-docente .....                     | 149        |
| <b>8 EFEITO BORBOLETA.....</b>                                                                   | <b>153</b> |
| <b>9 VIR-A-SER-BORBOLETA: CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS .....</b>                                    | <b>165</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                          | <b>169</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO .....</b>                                  | <b>177</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                             | <b>178</b> |
| <b>APÊNDICE C – MINHA ESCRITA AUTONARRATIVA .....</b>                                            | <b>181</b> |
| <b>ANEXO A – PARECER DO CEP .....</b>                                                            | <b>190</b> |
| <b>ANEXO B – ESCRITA NARRATIVA DA PROFESSORA LÍRIO .....</b>                                     | <b>196</b> |



confie no  
*processo*

## MEU BORBOLETEAR: PERCURSO DO MEU EU PESQUISADOR



*Borboletear é andar como as borboletas, de flor em flor, é devanear. Borboletear pode ser andar sem rumo. Borboletear é liberdade, borboletear é voar.*

**Andressa A. da Silva**

“Escrever é uma forma de ordenar nosso pensamento caótico”, dizia-nos a professora ao longo do seminário de Tese III. Tendo essa ideia em mente, a fim de encontrar ordem no caos como fizeram os teóricos da complexidade e dos atratores de trajetória caótica, busco escrever e desvelar a minha trajetória não tão caótica, mas lindamente complexa, com a pesquisa em Educação. Dessa forma, desenvolverei essa escrita buscando responder alguns questionamentos que emergiram ao longo do doutorado, sendo eles: “De onde vem meu eu pesquisadora?”; “Que tipo de narradora sou eu?” e “Qual o meu lugar de fala na pesquisa?”<sup>1</sup>.

A primeira pergunta não tem resposta óbvia para mim, mas quando questionada de onde vem meu eu pesquisador sigo no caminho de olhar para o caminho que tenho trilhado ao longo de minha escrita da tese. Esse hábito foi “corporizado” ao ter meu sistema tocado pelas leituras e pelas teorias que venho estudando. Conforme Maturana e Dávila (2015), olhar para si é um processo contínuo e que necessita que tenhamos uma postura de acolhimento para conosco mesmo.

Meu sonho de vida é um doutorado. Desde que eu tinha em torno de 11 anos e vi uma tese pela primeira vez, foi como me apaixonar perdidamente. Meus olhos brilharam, meu coração palpitou e minhas mãos transpiravam. Aquele momento, há mais de 18 anos, foi decisivo para minha constituição como estudante, como pessoa. O objetivo de atingir o

---

<sup>1</sup>Esse estudo é constituído da minha trajetória, das minhas vivências e da articulação com as vozes de autores e da orientadora. Portanto, a escrita oscila entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. A escrita será em primeira pessoa do singular quando eu narrar ou descrever vivências das quais sou o principal sujeito. A escrita será em primeira pessoa do plural quando realizar articulações com as vozes da orientadora e autores citados.

doutorado moveu e move minhas escolhas até hoje. Naquela época, eu não entendia no que consistia um doutorado, que era um comprometimento com a produção de ciência e de conhecimento e ainda não sei quando tomei essa consciência.

Sei que o tipo de pesquisadora que sou hoje tem a mesma emoção e paixão pelo seu objeto de estudo que aquela criança que almejava alcançar um sonho. Sei que Clandinin e Conelly (2015) afirmam que existe o temor de que “apaixonar-se” pelo nosso objeto de estudo pode comprometer nossa objetividade na produção do texto, todavia, nessa perspectiva, defendendo uma escrita encharcada da subjetividade de quem a escreve (Benjamin, 1994).

Da mesma forma que Stecanela (2012) construiu um processo reflexivo utilizando de elementos de narrativas identitárias, busco construir a minha narrativa a fim de refletir sobre o meu próprio processo permanente de construção como pesquisadora. Para tanto, vou apresentar alguns aspectos de minha jornada até o Doutorado em Educação.

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, cogitei os mais diferentes percursos de formação profissional, de Medicina a Engenharia, passando por Psicologia e Biologia Marinha. A decisão de cursar Licenciatura em Matemática foi tomada após eu iniciar como professora de Inglês em uma escola particular de idiomas e perceber que ao ensinar, eu era a que mais aprendia. E aprender me fascina.

Meu primeiro contato com a produção de conhecimento científico foi durante a graduação, na qual tive acesso a artigos científicos e ainda escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O tema do meu TCC foi História da Matemática na Formação Inicial de Professores de Matemática e, como participei do processo seletivo para o Mestrado durante a escrita do TCC, utilizei essa temática inicial de pesquisa para Mestrado. Graduei-me em dezembro de 2018 e iniciei o Mestrado em Educação em março de 2019.

O Mestrado em Educação me proporcionou conhecer linhas de pensamento que eu nunca imaginei que existiam, discutir sobre a produção e acesso ao conhecimento e ainda, conhecer um pouco mais sobre mim mesma. Minha temática de estudo foi alterada para “A Natureza da Matemática nas Práticas Pedagógicas de Docentes”, na qual eu abordei uma forma de ensinar Matemática, tendo sua natureza em vista e como essa percepção poderia afetar as práticas de docentes. Nessa época, eu ainda atuava com o ensino de língua inglesa e não me deparava com os desafios da docência.

Durante o mestrado, aprendi a valorizar a multiplicidade dos conhecimentos e a me compreender como uma pessoa múltipla. Como Stecanela (2012, p. 29) afirmou: “Algumas sínteses podem ser elaboradas dando conta de que não somos uma unidade (tampouco uma unanimidade) em torno de um eu coerente; ao contrário, somos seres de múltiplos

pertencimentos, cujo eu é múltiplo”. Concluí o Mestrado em Educação em 2020, no meio da pandemia do Covid-19 e, no mesmo período, iniciei como professora de Matemática na rede estadual do Rio Grande do Sul, no município de Caxias do Sul.

Durante o ano de 2021, estava atuando como docente de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual e auxiliei no retorno dos estudantes às aulas presenciais. Simultaneamente, trabalhava na escrita do meu pré-projeto para o ingresso no Doutorado. Assim, observei que, além dos desafios que os estudantes e docentes enfrentavam referentes à tecnologia e à aprendizagem, existia a falta de estar juntos. Eu estava percebendo a necessidade de um olhar diferente para o fenômeno, um olhar que possibilitasse acolher os estudantes. Com esse olhar, construí meu pré-projeto pensando em uma perspectiva voltada para o paradigma da complexidade, considerando o professor e o aluno em sua totalidade, e não o separando de seu território.

Como já mencionado, o Doutorado era o meu sonho de vida e, para realizá-lo, eu necessitava de uma bolsa de estudos, já que fui uma aluna pagante durante o Mestrado e ainda não havia concluído os pagamentos. Dessa forma, o ano de 2021 foi utilizado para a construção do pré-projeto para ingresso no curso, bem como ampliação do meu currículo Lattes. Assim, trabalhei em diferentes artigos e trabalhos para eventos, divulgando as construções feitas no Mestrado. Minha dedicação foi reconhecida com a contemplação de uma bolsa PROSUC/CAPES modalidade II (pagamento de taxas escolares).

O ano de 2022 foi um ano de mudanças, pois ingressei no doutorado e iniciei como professora da rede municipal de ensino. Os primeiros meses foram de adaptação, tanto ao doutorado quanto no novo trabalho. Inserida nesse território, voltei a me observar e percebi que muitas situações que ocorriam estavam me desestabilizando, fazendo com que fosse necessário que eu me organizasse novamente, sozinha. As situações que me incomodavam eram, principalmente, com estudantes que pareciam não me acolher ou que eu não conseguia fazer com se sentissem acolhidos. Essa observação de mim mesma, do meu território e do fenômeno fez com que eu redimensionasse a minha pesquisa. Percebo que esses três pontos citados são condizentes com a tridimensionalidade da pesquisa, que considera a necessidade de pensar sobre as “dimensões temporais, dimensões sociais-pessoas e em um lugar” (Clandinin; Conelly, 2015, p. 174). Se eu não estivesse inserida naquela escola, com aqueles estudantes e naquele período, minha pesquisa seria outra.

Relendo e observando a construção dessa narrativa a fim de responder as perguntas feitas no início dessa escrita, percebo que o meu “eu” pesquisador vem do “eu” estudante, ao passo que o ato de estudar sempre esteve presente na minha vida e sempre ocupou um papel

de destaque. O meu lugar de fala é de uma professora-pesquisadora inserida em um território dinâmico que é rico em convivência e que acredita que a aprendizagem só tem potencial de ocorrer em um ambiente de respeito mútuo e acolhimento. Essa perspectiva de professora-pesquisadora emerge juntamente com a cartógrafa na qual estou me constituindo, enquanto me estabilizo em um território e acompanho os processos que ali estão ocorrendo.

Sobre o tipo de narradora que sou, percebo que sempre tive um gosto pela escrita mais poética. As leituras de romances me inspiravam a realizar pequenos escritos. Confesso que ter a possibilidade de escrever de forma mais poética e mais fluída e de poder utilizar metáforas na escrita da tese foi uma sensação libertadora. Eu consigo me enxergar melhor nos meus escritos quando eles têm esse tom quase literário e não tão rigoroso, mesmo assim, científico. A cartógrafa em emergência em mim é recursiva, ela sobrevoa, vai e volta em seus escritos, tem dificuldade em encerrá-los. Acredito que essa dificuldade esteja bem representada pela frase de Stecanela (2012, p. 28): “não terminamos textos, apenas os abandonamos ao colocar o ponto final”.

Então, no Doutorado, intitulo minha tese de Borboletear e utilizo da metáfora das fases da borboleta. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que o pesquisador que escolhe utilizar uma metáfora em seus escritos necessita ter cuidado para não forçar uma produção de sentido somente baseada na metáfora. Por outro lado, Clandinin e Connelly (2015, p. 213) afirmam que as “metáforas devem proporcionar um tipo de efeito libertador para o escritor”-pesquisador de uma tese, e é nesse sentido que construímos a nossa metáfora.

Borboletear é exatamente aquilo que não me permiti fazer nos meus outros níveis de formação, que foram objetivos e lineares. E mesmo objetivos e lineares, esses processos me permitiram perceber essas amarras e a fluir em outra dinâmica de pensamento e escrita. Borboletear é andar como as borboletas, de flor em flor, é devanear. Borboletear pode ser andar sem rumo, como flutuamos inicialmente na cartografia, para então pousar. Borboletear é liberdade, borboletear é voar.

## 1 A LAGARTA RASTEJA ATÉ O DIA QUE CRIA ASAS<sup>2</sup>



3

*Lagarta que não sai do casulo não vira borboleta.*

***Autor desconhecido***

No ano de 2020, vivenciamos como sujeitos e como sociedade a pandemia do Covid-19. Esse cenário demandou que as práticas pedagógicas vigentes fossem modificadas, a fim de que o processo educativo de crianças e jovens não fosse interrompido. Para tanto, a Educação Básica adotou o ensino remoto, no qual o professor poderia propor as atividades e as explicações por meio de uma plataforma e o aluno as realizava com pouco auxílio do professor. Essa modalidade de ensino não havia sido utilizada no Ensino Básico anteriormente. Esse cenário, que era de extrema necessidade para aquele período, acabou por gerar isolamento e uma dificuldade de acolhimento da parte do professor para com o aluno, e vice-versa.

Concluí minha dissertação de Mestrado durante esse período pandêmico, em outubro de 2020, na qual entrevistei professoras de Matemática do Ensino Básico, questionando-as sobre suas práticas para verificar a presença da Natureza da Matemática. Quando realizei as entrevistas, a pandemia estava no começo e as aulas estavam suspensas, não havendo a demanda de enviar atividades aos alunos e as necessidades educacionais e emocionais de professores e alunos ainda não haviam emergido. As entrevistas foram realizadas em vídeo chamadas e acabaram por não contemplar as demandas e os desafios da educação no período da pandemia, nem os desafios do ser docente, somente do fazer docente, isto é, das práticas pedagógicas para o ensino de Matemática. Hoje, percebo demandas diferentes, que transcendem as práticas pedagógicas e, ainda, a necessidade de investigar o processo educativo com um olhar diferente daquele do Mestrado, um olhar mais amplo para o sujeito

<sup>2</sup>A Natureza das Coisas, canção de Flávio José. Ano de lançamento 2004.

<sup>3</sup>Imagem adaptada pela autora para a epígrafe. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/858505530081751/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

docente e para o sujeito estudante no convívio cotidiano, um olhar que depende de uma transição do meu próprio paradigma.

Nessa perspectiva, percebo um movimento recursivo de olhar para o que fiz, não em julgamento, mas em uma postura reflexiva e com vontade de fazer novamente, coordenando minhas próprias ações. Naquele momento, era a estrutura que eu tinha e a capacidade que tinha para desenvolver o estudo, tendo concluído uma formação bem mais técnica, uma pesquisa alocada no paradigma cartesiano era o que eu conseguiria produzir naquele momento. Após perturbações ocorridas durante o mestrado, eu tinha desejo de sair da minha caixinha, abrir as arestas do meu cubo e pesquisar no paradigma da complexidade. Recursivamente, olhando para esse sentimento, entendo que ele denota a abertura do meu sistema para acolher novas possibilidades de pesquisa e de ciência.

No mês de maio de 2021, as escolas públicas do município adotaram uma nova modalidade de ensino intitulada de ensino híbrido. Essa modalidade foi formulada, a fim de melhor atender as necessidades educativas dos estudantes, ofertando aulas presenciais e aulas remotas. Essa demanda evidenciou a necessidade da criação de um ambiente de aprendizagem diferente do ensino presencial e do ensino remoto.

Nesse período, estava atuando como docente de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual e auxiliei no retorno dos estudantes às aulas presenciais. Assim, observei que, além dos desafios que os estudantes e docentes enfrentavam referentes à tecnologia e à aprendizagem, existia a falta de estar juntos. Eu já estava percebendo a necessidade de um olhar diferente para o fenômeno, um olhar que possibilitasse acolher os estudantes.

Nessa perspectiva, iniciei leituras sobre a visão sistêmica e mais especificamente, sobre a Biologia do Conhecer, a qual tem como um de seus conceitos, a convivência. Estudos recentes de colegas do programa, tais como Giron (2019), Mendes (2019) e Kloss (2019), evidenciam que a Complexidade e a Biologia do Conhecer podem contribuir para pensarmos na criação de ambientes com potencial para servir de cenário para a construção da aprendizagem, concebida desde essas abordagens. Desse caminho, surgiu a primeira proposta de problema de pesquisa, que foi apresentada no processo de seleção ao doutorado: *Quais as contribuições da Biologia do Conhecer para a criação de ambientes de aprendizagem de Matemática para o Ensino Básico, no contexto da cultura digital pós-pandemia?*

A partir desse problema de pesquisa, buscava analisar como a criação de ambientes de aprendizagem de Matemática baseada na convivência poderia desencadear a aprendizagem em uma perspectiva pós-pandêmica, com os estudantes voltando a conviver com os colegas

em um ambiente escolar. Essa poderia ser uma nova forma de olhar para o ensino e a aprendizagem de Matemática, que iria além da prática vigente, ainda focada no discurso do professor e na repetição de problemas e exercícios repetitivos para aprender. Essa pergunta foi formulada na metade de 2021, quando o retorno à presencialidade e as necessidades educativas dos estudantes me eram muito latentes e que eu achava que “necessitavam de solução”.

Com o passar do tempo, percebi que: tanto alunos quanto docentes já haviam se adaptado com o retorno; que os conteúdos que não foram estudados e as aprendizagens (aquelas que são exigidas pelos currículos baseadas em competências e habilidades) podem ser recuperadas ao longo dos próximos estudos (se os estudantes tomarem consciência de sua importância e de seu papel nesse processo); e que os alunos não estavam tão preocupados com essa recuperação educacional, mas sim estar juntos. Em vista disso, comecei a observar o território escolar. Viver a pandemia exigiu processos de transformação não somente no cenário educacional, mas também em como nos colocamos como seres no mundo. Dessa forma, acredito que ela tenha desencadeado processos de desestabilização, que podem ter sido pontos de partida para transformação e para mudança nas dinâmicas existentes, de ser, de conviver, de existir.

Pensando, recursivamente, a sociedade; a escola; nós, professores; preocupamo-nos com o retorno dos estudantes, de como eles se sentiriam ao retomar suas atividades, de voltar a socializar após um ano isolados e de como estava sua condição emocional. Agora, questiono-me, quem olhou por nós naquele momento, quem se preocupou em como o professor se sentia ao retornar e em como estava sua condição emocional? Eu sei que eu não olhei. Não é um julgamento sobre minha atitude no momento, é uma percepção de que o professor está, geralmente, na periferia do nosso olhar, e quando o olhamos, queremos dar-lhe capacitação<sup>4</sup>. Queremos sempre capacitá-lo, quando vamos acolhê-lo?

Em meados do primeiro semestre de 2022, as disciplinas do doutorado iniciaram e, embora tenhamos consciência de que temos tempo para pensar e reformular nosso problema de pesquisa com vistas à escrita do projeto de tese, eu comecei a me sentir insegura quanto ao meu objeto de pesquisa quando questionada sobre o que eu pesquisaria e de qual seria a minha tese. Eu não tinha certeza do que desejava pesquisar e esses anseios e receios, funcionaram como elementos desestabilizadores, perturbando-me. Abri a mente para as

---

<sup>4</sup>Capacitação aqui é abordada na perspectiva de Maturana e Rezepka (2003) que implica em exercitar as habilidades e ampliar capacidades.

sugestões feitas em aula como expandir o problema para a formação de professores, mas esse território seria inviável, já que não atuo com formação de professores.

Ainda no primeiro semestre, iniciei um seminário especial sobre Cultura de Paz<sup>5</sup>, no qual tive a oportunidade de estudar alguns conceitos da tese e ainda colocá-los em prática. Nesse seminário, surgiram alguns conceitos dos quais eu desconhecia, como a ideia de fragmentação e inteireza do ser, empoderamento e ampliação da consciência. O estudo desses conceitos me proporcionou muitos momentos de reflexão, principalmente sobre a minha prática docente e minha relação com os estudantes. Fazíamos um momento de olhar para nós mesmos, a fim de nos acolher e perceber como nos sentíamos. Nesses momentos, eu podia realmente tomar consciência de como me sentia e, ao longo do semestre, eu estava cada vez mais perturbada. Comecei a me observar. Eu observava como me sentia quando estava em sala de aula e como eu agia. Muitas vezes, repensava sobre as atitudes que tomei e posturas que assumi, questionava-as, culpava-me, acolhia-me, tentava não repetir. Ansiedade ou coordenações de ações recursivas? De forma otimista, a segunda, embora sempre tenha pensado que era a primeira. Talvez seja um acoplamento das duas. Talvez, fizesse falta a teoria.

Observar-se é um caminho sem volta. Percebi que muitas situações que ocorriam no território escolar, estavam me desestabilizando, fazendo com que fosse necessário que eu me organizasse novamente, sozinha. As situações que me incomodavam eram, principalmente, com estudantes que pareciam não me acolher ou que eu não conseguia fazer com que se sentissem acolhidos. Quando identifiquei essas situações, eu estava atuando na escola há três meses e como docente em turmas regulares há cerca de dois anos. Assim, estava cheia de ideias, aprendendo os processos e funcionamentos de uma escola, constituindo minha identidade docente e tendo uma visão da profissão diferente de muitas que tive ao longo da formação na Educação Básica, tentando ser acolhedora em uma Pedagogia baseada no amor (Giron, 2019) e não na opressão. Visualizando esse como objetivo de identidade docente que eu gostaria de ter, não me sentir acolhida pelos estudantes estava me perturbando demais, de uma forma negativa, e atingindo a forma como eu me apresentava em sala de aula. As minhas experiências com turmas anteriores eram todas positivas, eu havia conseguido me conectar com os estudantes e criar uma relação de respeito e colaboração, enquanto, em uma turma de 2022, eu não estava conseguindo criar essa relação e estava começando a me afetar de forma negativa.

---

<sup>5</sup>Seminário de Tópicos Especiais Cultura de Paz: processos educacionais e convivência, cursado no Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Então, tornei um hábito olhar para mim, como fazíamos no início de todos os encontros do seminário de Cultura de Paz, e tomei consciência do que estava acontecendo. Eu estava assumindo o tipo de postura docente que eu não queria ter e, isso poderia ser devido aos embates do cotidiano escolar, dos desentendimentos com estudantes, do não acolhimento e de uma mudança estrutural provocada por relações de convivência destrutivas. Como fruto da formação matemática que tenho, fiz uma tentativa de observação, estando eu, observadora, implicada na observação e, após, generalizei. E se o que estava acontecendo comigo houvesse acontecido com os meus professores? E se os professores comessem cheios de ideias, motivados, esperançosos e essas perspectivas morressem no meio do caminho? E se o professor fosse se transformando na e pelas relações com o estudante no cotidiano escolar? E se...?

Com essas perturbações e esses movimentos, minha orientadora e eu combinamos uma conversa, a fim de discutir os conceitos de teóricos da tese, dos quais estou em constante processo de apropriação. Nessa conversa, fizemos muitas trocas e tivemos o “estalo” do problema, que seria olhar para a desmotivação do profissional professor com as lentes de visão sistêmica, mais especificamente pelos conceitos da Biologia do Conhecer.

A desmotivação do professor que acontece ao longo do tempo é, geralmente, relacionada com a falta de reconhecimento por parte dos alunos, da sociedade etc., também a baixos salários e, muitas vezes, falta de condições de trabalho. Pensando dessa forma, encontramos vários estudos, que seccionam a realidade a um único fator, não olhando para a totalidade do fenômeno. Esses aspectos que estão presentes na profissão são destacados até mesmo pelo documento sobre educação da Unesco (2022, p. 85), “Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um novo contrato social para a educação”: “os professores continuam sendo pouco reconhecidos, valorizados, mal pagos e apoiados de forma inadequada”. Percebemos que determinar a “perda de brilho” do professor a esses fatores infere a olhar somente para uma parte, isolar o sujeito do contexto, não levando em conta como ele se sente e se transforma ao longo do tempo, juntamente com o meio no qual está inserido. Assim, pensamos em acompanhar o professor considerando a abordagem da visão sistêmica, no sentido de observar sua forma de ser estar na prática docente, considerando sua subjetividade e seus processos autopoieticos.

Observando o território dessa forma, formulamos uma questão desencadeadora desse acompanhar. Sendo esse processo dinâmico, a questão poderá se transformar e ser retroalimentada, além de gerar outras questões. Assim, a pergunta que desencadeou o caminho de pesquisa foi: *Como está acontecendo o viver, o ser e o estar na atuação de*

*docentes no território escolar e quais processos autopoieticos estão sendo desencadeados?* Esse questionamento inicial nos levou a construir uma compreensão e uma explicação sobre como os professores atuam em sua forma de ser e de estar implicados em sua prática docente, acompanhando como acontecem os acoplamentos estruturais e os processos autopoieticos que reverberam em sua subjetividade, em sua atuação e em sua prática docente.

Destacamos que, ao formular essa questão a tomamos como desencadeadora, pois temos intencionalidades que, bem como a questão, são processos dinâmicos e que se transformam, ao passo que atuamos como sujeito implicado e em acoplamento com o território e os sujeitos que acompanhamos. Nesse sentido, Morin (2020, p. 33) afirma que “as ações não obedecem necessariamente às intenções de quem decidiu realizá-las, mas com frequência, as retroalimentações do meio em que ocorrem”. Portanto, como sujeitos implicados no pesquisar, temos consciência de que as emergências dependem das retroalimentações que ocorrem no território.

No cenário atual, o senso comum, muitas vezes, tece comentários negativos sobre os professores, que vão de questionar a felicidade desse sujeito a chamá-los de chatos, exigentes, ruins etc. Assim, percebemos de certa forma um não-acolhimento ao sujeito professor, mas um julgamento, que aponta, que exige, mas não acolhe. Pretendemos um olhar diferente, um olhar de acolher esse sujeito que é julgado e pressionado, a fim de contribuir para um acolhimento de si, do professor com ele mesmo.

Ressaltamos que, não estamos emitindo um juízo de valor, de culpabilização e nem buscamos encontrar a solução desse problema, mas desejamos evidenciar essa situação, olhar o problema por outro ângulo. Acreditamos no potencial que o olhar para si pode ter para evitar essa desestabilização que ocorre com o docente nos momentos de crise, na alteração da identidade e constituição de docente, na relação que se deseja ter com o aluno. Ainda, acreditamos em uma convivência em legitimidade entre professor e aluno, baseada no respeito mútuo e que não contribua para um adoecimento do professor.

Durante uma das entrevistas realizadas no curso de Mestrado em 2020, uma das docentes nos relatou que ficou afastada por um período, a fim de tratar doenças de saúde mental potencializadas por situações ocorridas em sala de aula e no território escolar. Ela ressaltou que muitos professores que ela conhecia estavam sofrendo com síndrome de pânico e outras doenças.

*PE6<sup>6</sup> – “Ser professor não é fácil, para mim é uma profissão das mais estressantes, sabe. Eu tive problema sério ano passado de saúde, por causa do estresse, tive síndrome do pânico e crise de ansiedade, to indo em psiquiatria até. Grandes professores estão com problema, a grande maioria dos professores estão utilizando medicação de faixa preta para poder conseguir dar aula.”*

Esse fragmento, extraído de uma das entrevistas realizadas para a construção de dados da dissertação de Mestrado, evidencia que a problematização que fazemos não é uma perturbação recente. O não acolhimento docente, que pode culminar em doenças do corpo e da mente, é latente desde antes da pandemia. Gostamos de pensar que ouvir as docentes nesse período foi uma forma singela de acolhimento, por mais que esse não fosse o objetivo. Escutamo-las atentamente e acolhemos seu estado. Ainda, essa professora falou sobre como o contato com os estudantes pode influenciar como a professora se sente e como a aula se altera:

*PE6 – “Cada dia é um dia, né. Às vezes tu chega inspirada aí tem um problema com um aluno, sabe. É experiências do dia a dia. Cada dia é um dia, às vezes eles vem mal tem problema em casa, daí tu já tem que mudar um pouco teu jeito de sabe, é bem complicado.”*

Relacionamos a fala acima com o domínio<sup>7</sup> das interações destrutivas que podem ocorrer entre professor e aluno, que podem ser parte do cotidiano escolar e que, muitas vezes, são oriundas de um não acolhimento recíproco (professor não acolhe aluno, aluno não acolhe professor, culminado em um embate). É desafiador fechar o nosso sistema para as trocas com o meio e não deixar que elas nos afetem, modificando nosso estado emocional.

---

<sup>6</sup>Professor entrevistado 6. A passagem utilizada foi retirada de uma entrevista realizada para a construção dos dados no Mestrado em Educação, sendo a dissertação intitulada “A Natureza da Matemática no contexto de redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de Matemática na Educação Básica” defendida no ano de 2020.

<sup>7</sup>A respeito do domínio das perturbações e das interações destrutivas, Maturana e Varela (2001, p. 133) fazem sua distinção: “a) Domínio de mudanças de estado: todas as mudanças estruturais que uma unidade pode sofrer sem que sua organização se modifique: ou seja, mantendo sua identidade de classe. b) Domínio de mudanças destrutivas: todas as mudanças estruturais que causam a perda da organização da unidade, que portanto desaparece como unidade de uma certa classe. c) Domínio de perturbações: todas as interações que desencadeiam mudanças de estado. d) Domínio de interações destrutivas: todas as interações que resultam numa mudança destrutiva”.

Corroborando Pellanda (2009), inferimos que se o ser estiver fragmentado e não estiver em um estado de inteireza, esse ser pode desenvolver doenças do corpo e da mente, já que apresentaríamos uma “ausência de harmonia interna (relação com nós mesmos) e com os outros” (Pellanda, 2009, p. 84). Quando o professor se deixa perturbar e acolhe essa perturbação, pode ter sua estrutura transformada em uma nova estrutura, diferente da anterior, com seu “brilho” sendo levado embora. Os alunos, por outro lado, afirmam que não querem ser professores, pois sabem como eles agem com os professores. Assim, inferimos que eles têm consciência de seus atos, mas não das consequências, por isso, consideramos que a convivência em legitimidade é a forma apropriada de olhar para esse estudo. Um professor que acolhe o aluno e um aluno que acolhe o professor pode ser um caminho para uma mudança em toda uma gama de relações no território escolar.

Alguns conceitos que entendemos como relevantes para esse estudo da subjetividade docente estão alocados no paradigma da complexidade, sendo eles: convivência, acoplamento estrutural e autopoiese, sendo os três advindos da Biologia do Conhecer<sup>8</sup> de Maturana e Varela (2001) e ainda, a fragmentação e a inteireza do ser. A convivência, para a Biologia do Conhecer, diz respeito a estar junto com outro em legitimidade, a fim de compartilhar experiências de vida com o outro, respeitando-o e aceitando-o como legítimo (Maturana, 2002a). Dessa forma, aprender e ensinar nessa teoria de aprendizagem é fruto da convivência e das transformações que o ser humano passa. A Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2001) considera o ser vivo um sistema fechado que se complexifica em um processo autopoietico (o sujeito se desenvolve a partir de si mesmo) em congruência com o meio, sendo que o que vem de fora somente causa perturbações na estrutura. Assim, se o estudante entrar em sintonia com o objeto de conhecimento, as perturbações feitas pelo objeto de conhecimento foram efetivas e poderão ser levadas para a estrutura do estudante, modificando-o. Para Maturana e Varela (2001) “viver é conhecer e conhecer é viver”.

O acoplamento consiste em um processo de interação entre o ser vivo e o meio e está ligado à transformação do ser. Maturana e Dávila (2015, p. 503) afirmam que o acoplamento estrutural se refere “à relação de coerência operacional-relacional dinâmica com a circunstância em que se encontra um ser vivo enquanto realiza seu viver na unidade ecológica

---

<sup>8</sup>A Biologia do Conhecer é um arcabouço teórico desenvolvido, inicialmente no campo da Biologia para discutir sobre a autoorganização dos seres vivos, por dois pesquisadores chilenos, Maturana e Varela, na década de 1970 na Universidade do Chile.

sensorial-operacional-relacional dinâmica do organismo-nicho que integra”<sup>9</sup>. A autopoiese, para Maturana e Varela (2001), pode ser considerada como a explicação do vivo e a organização característica dos seres vivos com suas forças internas.

Outro conceito que desenvolvemos é o de inteireza e de fragmentação do ser, sendo o primeiro definido por Sacramento Soares (2018, p. 62) como “consciência daquilo que se move em seu campo interno, olhando para si, para estar presente e em legitimidade com o outro”. Assim, entendemos que a inteireza é uma condição de consciência e de coerência do próprio sujeito para consigo mesmo, sendo necessária para estar com o outro em legitimidade. A falta desse estado seria uma fragmentação, que reflete nas nossas formas de ser e estar no mundo e com o outro.

Ainda, Morin *et al.* (2003, p. 59) afirmam que “uma educação que tem por objetivo uma concepção complexa da realidade e que efetivamente conduzisse a ela, estaria colaborando com os esforços que visam atenuar a crueldade do mundo”. Assim, no âmbito da complexidade, os estudantes não estariam sendo educados somente para saber utilizar determinados conhecimentos, mas sim para se tornarem seres autônomos, livres e conscientes da relação parte-todo. Dessa forma, a educação atingiria seus propósitos: a aprendizagem e a transformação pessoal. Contudo, entendemos que para isso seja possível, é necessário que tenhamos um olhar acolhedor com todos que estão envolvidos nesse processo.

Sendo coerente com a complexidade, o arcabouço teórico da Biologia do Conhecer, ampliado para os estudos educacionais, apresenta uma visão de aprendizagem diferente das tradicionais e que perpassa diferentes aspectos do ser. Ensinar e aprender não estão resumidos a passar informações, a ser detentor do saber. A aprendizagem ocorreria como uma “transformação em convivência” (Maturana; Dávila, 2015), isto é, professor e estudante convivendo em legitimidade em um ambiente de cocriação, sendo afetados pelo objeto de conhecimento e professores e alunos se transformando mutuamente, continuamente. Estar juntos em legitimidade pressupõe respeito e acolhimento, acolhimento de mim para comigo mesmo e do outro, bem como do outro para comigo, reciprocidade.

Giron (2019) nos mostrou que é possível ser professor com esse olhar e que essa identidade de docente também é desencadeadora de aprendizagem. Do seu estudo emergiu a Pedagogia do Conviver, que entende que os professores e estudantes em acoplamento e em

---

<sup>9</sup>Tradução da autora do original: “Así, hablamos de acoplamiento estructural cuando nos referimos a relación de coherencia operacional-relacional dinámica con lacircunstacia en que se encuentra um ser vivo mientras realiza su vivir en la unidad ecológica sensorial-operacional-relacional dinámica organismo-nicho que integra.”

convivência podem ser cocriadores de dinâmicas educativas que têm potencial de desencadear a aprendizagem. Ainda, essa é

uma concepção de educação ancorada em processos de transformação do sujeito, por meio da convivência, da conversação e do acoplamento com legitimidade. É uma proposta educativa pautada no respeito e na aceitação mútua, na atuação focada no cooperar e no compartilhar com recursividade, num movimento que ultrapassa o controle e o julgamento, e que potencializa a inteireza do ser, o autoconhecimento, a complexificação e a autoprodução (Giron, 2019, p. 32).

Para que seja possível assumir tal postura, o professor precisa estar em um estado de inteireza de si, sendo capaz de acolher a si mesmo para poder acolher o outro. Observando a mim mesma, no processo de tentar ser uma educadora com mais características da Pedagogia do Conviver do que uma educadora tradicional e racional<sup>10</sup>, percebi que quando eu estava fragmentada, no sentido de não conseguir acolher meu estudante em sua legitimidade e isso reverberava nas minhas práticas. Sobrevoando o meu território do cotidiano escolar, de sala de aula e de trocas com outros professores em intervalos, eu percebia a manifestação de muitos professores que poderiam ser entendidos como sofrimento emocional e físico. Acredito que foram nessas observações que comecei a mapear o meu território.

Numa tentativa de lidar com o sofrimento no meu eu subjetivo e de acolher meus colegas, auxiliando-os nesse processo, desenvolvemos um estudo cartográfico acompanhando professores para que possamos oferecer processualidades de complexificação desse sujeito professor para que ele se constitua como professor nessa abordagem, consciente de si, acolhendo a si e ao outro.

Dessa forma, nesta tese, optamos pelo caminho cartográfico, pois ele permite acompanhar processos, sendo esses movimentos dinâmicos. Como o movimento que será acompanhado é o de professores se transformando e se complexificando<sup>11</sup>, sendo sua subjetividade inerente, essa opção de acompanhar processos, e não somente produzir dados, justifica-se. Para ser coerente, a abordagem teórica está baseada na visão sistêmica e ancorada em conceitos da Biologia do Conhecer, que estão alocados no paradigma emergente da complexidade. Não propomos objetivos, pois constituímos nosso caminho ao caminhar como cartógrafos cartografando o território no qual estamos inseridos.

Nos acompanhamentos, as ideias que trazemos para desenvolver esse cartografar estão relacionadas a entender como acontece o processo de convivência, em acoplamento estrutural,

<sup>10</sup>Com a expressão “uma educadora tradicional e racional” quero dizer que era uma postura que eu assumia enquanto professora, distanciando-me emocionalmente dos meus estudantes e focando em aulas expositivas.

<sup>11</sup>A complexificação refere-se ao processo pelo qual os sistemas vivos se tornam mais complexos ao longo do tempo, como resultado de sua interação dinâmica com o ambiente (Pellanda, 2009). Esse conceito será discutido no Capítulo 4: Os Fios de Seda que se Trançam em Nossa Crisálida.

os processos autopoieticos de professores que têm potencial de transformar sua subjetividade. Partimos do princípio de que estando em acoplamento estrutural e desenvolvendo processos autopoieticos, podem emergir processos autotransformadores. Ao cartografar, tanto a questão norteadora quanto nossa intencionalidade inicial poderiam ser retroalimentadas conforme atuamos no território.

Como estudamos a subjetividade do professor e seus processos autopoieticos, estando nós incluídas nesses sujeitos, como professoras, seria impossível destituirmo-nos de nossas trajetórias e percepções para sermos somente pesquisadoras. Somos pesquisadoras implicadas no processo, de pesquisar e de se (auto)transformar.

Entendemos que essa abordagem e esse posicionamento são coerentes com as transformações pelas quais a própria ciência tem passado, em uma superação da abordagem cartesiana. Percebemos o potencial que essa proposta tem de provocar mudanças na forma como o sujeito professor é visto pelas pessoas, sejam elas pais e estudantes. Essa forma de ver o sujeito professor incluiria a nossa mudança paradigmática, já que entenderia e acolheria o professor como um todo. Além disso, poderia contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, baseados no respeito mútuo, o que seria positivo para todos no ambiente escolar.

Ainda, o mais recente documento da Unesco (2022) reforça a ideia de que é relevante que os professores estejam no centro de sua profissão, sendo essa revalorizada e reimaginada, para que seja possível promover a transformação educacional e social. Essa retomada da valorização se faz relevante, pois no momento em os professores forem reconhecidos “como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de corpos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão” (Unesco, 2022, p. 82).

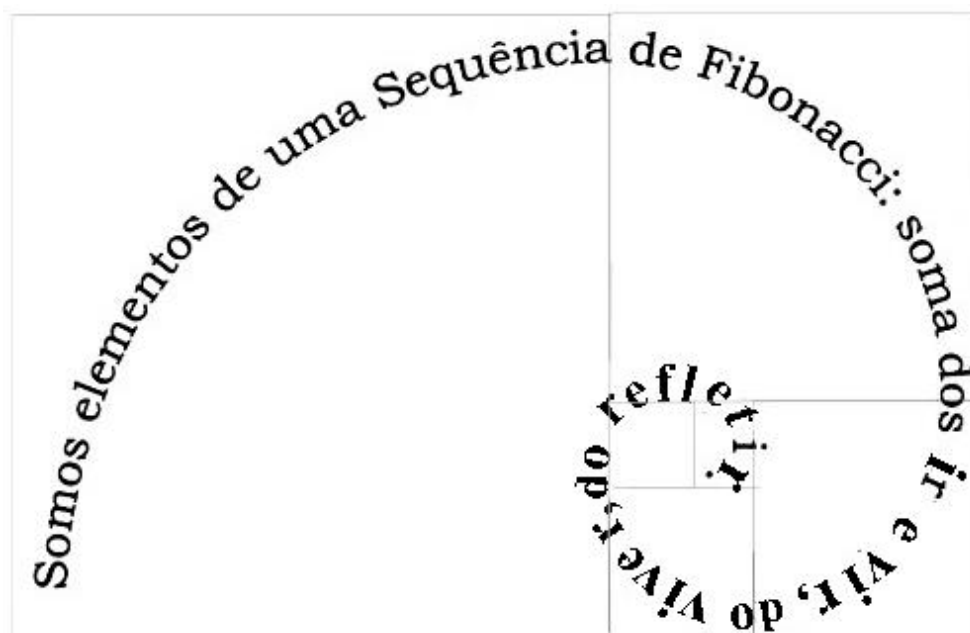
Para tanto, vejo a necessidade de me empoderar (Sacramento Soares; Rech, 2021) como pesquisadora, num percurso cartográfico a fim de potencializar minha (auto)complexificação. Percebo que o caminho não é em linha reta, ele é uma Espiral de Fibonacci<sup>12</sup>, na medida em que retorno, transformo-me.

Na figura 1, apresentamos uma imagem que construímos com a frase “Somos elementos de uma sequência de Fibonacci: soma dos ir e vir, do viver, do refletir”. Essa frase reflete sobre as coordenações de ações que realizamos e sobre a recursividade do nosso viver.

---

<sup>12</sup>A espiral de Fibonacci é uma representação gráfica de uma sequência matemática chamada de Sequência de Fibonacci. A sequência de Fibonacci é uma série de números infinita na qual cada número subsequente é a soma dos dois números anteriores.

Figura 1– Poesia concreta na Espiral de Fibonacci



Fonte: Elaborado pela autora<sup>13</sup> (2023).

Nesse sentido, construímos uma tese que permeia nossas transformações subjetivas e dos professores acompanhados, da mesma forma que as borboletas passam por transformações estruturais. Dessa forma, utilizamos da metáfora das fases da metamorfose da borboleta, sendo eu, pesquisadora, a borboleta e os professores acompanhados, as flores nas quais pousarei. Sou lagarta, nessa introdução que estás a ler, tecendo os fios de seda que são meus autores, faço a minha crisálida, o meu referencial. Faço voos teóricos e pousos em flores-professoras. Por fim, sou vir-a-ser-borboleta, as quais chamo minhas considerações processuais, em um processo contínuo de (auto)transformação.

<sup>13</sup>A Poesia concreta na Espiral de Fibonacci foi uma adaptação da poesia concreta do autor Fabio Bahia (2020), com a seguinte frase: Somos elementos de uma sequência de Fibonacci: soma dos erros e acertos dos nossos pais. Disponível em: <https://escritorfabiobahia.medium.com/wifi-d7a34963085d>. Acesso em: 09 jan. 2023.

## 2 VOOS TEÓRICOS SOBRE A CARTOGRAFIA

Considerando que o paradigma emergente da complexidade não pressupõe neutralidade, uma vez que não objetiva a separação do objeto e do sujeito e considerando o conceito de autopoiese e da relevância da subjetividade na nossa temática e, a fim de manter uma coerência teórico-metodológica, seguiremos as pistas indicadas pelo método cartográfico para acolher possíveis desenvolvimentos e mudanças.

Esse método tem como principal característica o acompanhamento de processos, estando aberto ao imprevisível e acolhendo as mudanças que surgem ao longo desse. Importante ressaltar que outro sentido da cartografia são as conexões de rede, ou rizomas. Pelos rizomas é que Deleuze e Guattari realizam a introdução da cartografia como método, destacando que rizoma não tem centro, não há começo, meio ou final. Dessa forma, não há uma entrada ou saída do fenômeno vivenciado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Ressaltamos que, quando o cartógrafo entra em um território, os movimentos estão em progresso e caminhos estão sendo tomados.

A cartografia é entendida como uma reversão metodológica, que inverte o *metá-hódos* em *hódos-meta* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10). O sentido tradicional de metodologia determina metas de partida para a definição de um caminho (*hódos*). O método cartográfico inverte esse sistema, considerando que não é um método para ser aplicado, mas vivido (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10). Ainda, não impõe que o pesquisador deva estar isolado da realidade pesquisada, além de considerar a realidade como um mapa móvel e não como já estabelecida. Outra característica relevante da cartografia é a suspensão de crenças do pesquisador, que não deveria ser orientada pelo que o pesquisador supõe saber antes de pesquisar, já que “objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 17).

A suspensão pode ser entendida como uma atitude de abandono, temporária da postura cognitiva natural do sujeito. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 39), “numa linguagem fenomenológica, a suspensão é o ato de desmontagem da atitude natural”. Ainda, a suspensão de crenças pressupõe uma mudança na direção da atenção, que é “habitualmente voltada para o exterior, ela se volta para o interior” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 38). Ainda, quando voltada para o interior, a atenção suspensa tem acesso ao subjetivo, interesses e saberes prévios. Assim, o cartógrafo precisa “descartá-los e entrar em sintonia como problema que move a pesquisa” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 39). Destacamos que

essa atitude é importante para que o pesquisador não deixe de perceber os fenômenos que estão em processo no território.

Boettcher e Pellanda (2010, p. 36) inferem que "a cartografia registra as transformações do percurso do pensamento ao mesmo tempo em que faz aparecerem problematizações/objetivações", por isso tanto o problema quanto os objetivos são dinâmicos. Dessa forma, não se limita a um objetivo final de pesquisa, mas busca evidenciar o percurso e a produção de conhecimento e de subjetividade ao longo da pesquisa. Além disso, os efeitos do processo do pesquisar sobre o fenômeno pesquisado são considerados e a realidade pesquisada não é somente representada, mas transformada com a ação dos sujeitos, destacando o caráter de pesquisa-intervenção da cartografia.

A cartografia não é um método de regras rígidas a serem seguidas, mas isso não diminui sua validade como método. Ao invés de apresentar procedimentos metodológicos e objetivos previamente definidos, a cartografia apresenta as pistas e os questionamentos, bem como os objetivos, os quais são constituídos ao longo da pesquisa. Cada uma dessas pistas ajuda na compreensão dos estágios da cartografia como método, mas que não precisam ser realizadas na ordem sugerida. Vamos explicitar um pouco sobre a primeira e segunda pista, pois ambas trazem aprofundamentos sobre o que é a pesquisa cartográfica e suas características, as quais são relevantes para a nossa vivência desse estudo.

A primeira pista é intitulada "A Cartografia Como Método de Pesquisa-Intervenção" e discute sobre a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador. Por isso, entende que a cartografia é um método de pesquisa-intervenção, onde as operações de acompanhar e de dar sentido aos processos do território pesquisado são realizadas de maneira integrada e não como ações separadas de conhecer, de intervir e de transformar. Tendo essa concepção, a neutralidade do pesquisador não acontece, pois ele atua de forma implicada no processo de pesquisar, a partir de sua subjetividade no território da pesquisa. Ainda, seria incoerente com a abordagem complexa, ao passo que essa promove a presença do sujeito no ato de conhecer. Logo, a análise é feita sem distanciamento, sendo essa "o trabalho de quebra dessas formas instituídas para dar expressão ao processo de institucionalização" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 20).

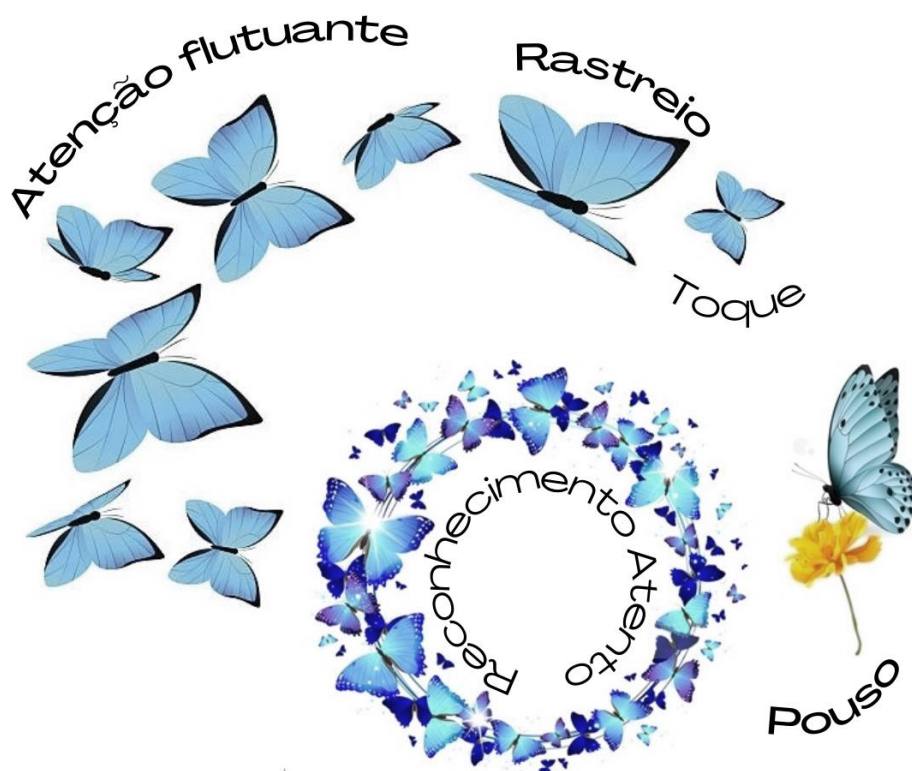
Como já mencionado, a cartografia tem como principal característica o acompanhamento de processos e não necessita de objetivos pré-estabelecidos e fixos, já que "conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 31). Assim, ressaltamos que ao passo que acompanhamos um fenômeno, estando

implicados nesse processo de viver, transformamos as intencionalidades da pesquisa ao fenômeno e a nós mesmos.

A segunda pista é “O Funcionamento da Atenção no trabalho do Cartógrafo” e apresenta as quatro variedades do funcionamento da atenção do cartógrafo durante o trabalho de campo, sendo elas: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. É importante ressaltar que a atenção do cartógrafo deve iniciar como “flutuante”, isto é, ir a campo sem dirigir a atenção a algo especificamente, deixando a atenção flutuar, além de suspender os julgamentos e as inclinações iniciais que o cartógrafo possa apresentar. O ato de suspensão permite que a atenção do cartógrafo tome dois destinos distintos, sendo o primeiro deles uma mudança na direção da atenção. A atenção, que geralmente é voltada para o exterior, em suspensão se volta também para o interior, a fim de que o pesquisador (inserido no processo de pesquisar) observe a si mesmo (que nos possibilitou uma mudança em nosso objeto de pesquisa, ao olharmos para nós mesmos).

A atenção flutuante permite que o cartógrafo esteja em concentração sem focalização, o que permite uma abertura da atenção e uma possível configuração de uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. Dessa forma, o cartógrafo estaria com a sua atenção aberta, voltando para o seu interior e acessando dados subjetivos para organizá-los a fim de entrar em sintonia com os questionamentos propulsores da pesquisa. Ainda, “a atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata” (Kastrup, 2009, p. 40). Na figura 2, representamos visualmente as quatro variedades da atenção do cartógrafo, relacionado-as ao movimento de voar de uma borboleta.

Figura 2 – As Quatro Variedades da Atenção do Cartógrafo no voar de uma Borboleta



Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseada em Kastrup (2009).

A primeira variedade da atenção seria o rastreio. O rastreio é uma varredura inicial do campo de intervenção, sendo uma visão da totalidade tendo as inclinações e suposições do pesquisador em suspensão, na qual a atenção que rastreia está em busca de uma meta ou de um alvo móvel. Assim, a atenção está aberta e sem foco. “Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (Kastrup, 2009, p. 40). O que nos leva à segunda variedade.

O toque é desencadeado por algum determinado evento que chama a atenção do pesquisador, sobressaindo-se em relação aos outros eventos que estão ocorrendo naquele território. É um evento que está ocorrendo simultaneamente aos outros e que precisa de mais atenção, iniciando o processo de acolhimento do evento a ser estudado, dando um foco à pesquisa, levando ao pouso.

O pouso pode ser considerado como uma aproximação ao território que estamos investigando, delimitando o fenômeno a ser estudado, em uma espécie de *zoom*. Ainda, Passos, Kastrup e Escóssia (2009) consideram que nesse momento o pesquisador experiencia uma cegueira atencional, na qual elimina os fenômenos do entorno, aqueles que estão fora do seu foco de pesquisa.

Por fim, o reconhecimento atento reconduz o cartógrafo ao fenômeno, a fim de destacar suas singularidades, seus possíveis avanços ou recuos. Ressaltamos que esse processo ocorre seguindo a ideia do rizoma, isto é, não ocorre de “forma linear, como um trajeto único ou uma marcha em linha reta” (Kastrup, 2009, p. 46), ele ocorre na forma de circuitos sucessivos, que podem ser ampliados.

O rastreio neste estudo ocorreu quando observamos o ambiente escolar no qual estávamos inseridas, bem como a nós mesmos implicadas naquele ambiente (observador observando a si mesmo). Ainda, observamos as oscilações e as transformações pelas quais passávamos em relação à motivação e ao emocional. O toque ocorreu quando, em uma contínua auto-observação, percebemos o quão perturbadas as situações de interações (possivelmente destrutivas) como professoras atuando com os estudantes nos abalava, afetando nosso emocional, nossa alimentação e saúde. Tanto o pouso quanto o reconhecimento atento ainda emergem de acordo com cada sujeito acompanhado.

## 2.1 O PAPEL DO CARTÓGRAFO

Toda vez que um cartógrafo entra em um território há processos em curso. Por isso, a tarefa do cartógrafo é acompanhar e mapear esses processos e as emergências que ocorrem nesse campo no qual ele está inserido. O cartógrafo é como um aprendiz que entra em um espaço, a fim de conhecê-lo e de transformar a si mesmo e a aquela realidade. Portanto, o cartógrafo não se preocupa em representar a realidade na qual se insere, mas vivenciá-la.

Ainda, as autoras, Boettcher e Pellanda (2010), entendem que o cartógrafo autopoietico<sup>14</sup> não busca entender ou até mesmo explicar a realidade, mas sim construir pontes de sentido que tenham potencial de provocar mudanças no corpus teórico-prático do educador ou do pesquisador.

Para tanto, é necessário tornar-se cartógrafo, e isto não é possível somente realizando a leitura de livros e textos teóricos sobre o método da pesquisa cartográfica. Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 203) afirmam que é “preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos

---

<sup>14</sup>As autoras utilizam o termo Cartografia Autopoietica ao elaborar uma metodologia para sua pesquisa inspirada na Cartografia e no arcabouço teórico da Biologia do Conhecer. A Cartografia Autopoietica é definida como “desenhos cognitivos e subjetivos que fizemos ao caminhar, uma vez que o pesquisar, nessa perspectiva, não é um programa com passos definidos, mas criação de ferramentas, de estratégias” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 37).

de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento”, para que o cartógrafo não caia na representação.

Como já mencionado, o cartógrafo adentra o campo com sua atenção aberta e vai sendo tocado pelas emergências no território. Ressaltamos que a intenção do cartógrafo não é fazer uma representação da realidade, mas realizar uma construção da realidade juntamente com objeto, pois não existe realidade independentemente daquele que observa (Boettcher; Pellanda, 2010). Ainda, a cartografia visa a uma produção de subjetividade e o cartógrafo ainda tem a tarefa de analisar as intervenções, as emergências e as construções, já que “as emergências do humano e da realidade são constituídas pelo próprio observar e viver, jamais podendo ser vistas como independentes” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 47). Assim, não somente observamos o fenômeno pesquisado para produzir análises, mas o vivemos, habitando o território como sujeito implicado no processo.

## 2.2 VALIDAÇÕES NA CARTOGRAFIA

A cartografia acompanha processos, em movimentos de reconhecimento dos fenômenos que acontecem no território em estudo. Assim, a análise na abordagem cartográfica pressupõe o reconhecimento de processos que surgem no dizer e fazer dos envolvidos por meio das experiências ocorridas, num fluir que surge a partir da inter-relação entre pesquisadora e professoras, que atuam de forma implicada entre si e com o fenômeno investigado. Desse ponto de vista, a análise na perspectiva cartográfica não renuncia a objetividade, considerando o fato/acontecimento, não como isolado, mas algo que acontece dentro um domínio de ação. Pesquisar e analisar são indissociáveis na cartografia. Não há uma “coleta de dados” e uma “análise dos dados coletados”, não há uma separação entre acompanhar os processos e analisá-los, eles ocorrem de forma simultânea. “O trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 27). Assim, ao passo que os movimentos vão ocorrendo, as emergências surgindo, eles são observados, acompanhados, compreendidos e analisados, o que possibilita as transformações e mudanças no território e no cartógrafo.

Os autores Barros e Barros (2013, p. 6) afirmam que

a atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece.

Assim, percebemos que há uma recursividade nesse método de pesquisa e ainda que essa indissociabilidade entre construção dos dados e análise, entre início, meio e fim já era explicitado no princípio rizomático e não-linearidade do método. Boettcher e Pellanda (2010) destacam que na pesquisa cartográfica existem as marcas e os marcadores. Destacamos que os marcadores emergem do processo e por eles podemos rastrear e identificar as marcas, sendo essas o registro das nossas mudanças que vão surgindo ao longo da pesquisa.

Esse entendimento da análise pelo método cartográfico é coerente com a teoria de Maturana e Varela (2001), na qual os autores têm como princípio a inclusão do observador na observação (cartógrafo no território) que é traduzida como “tudo é dito por um observador para outro observador que pode ser ele mesmo”. Ainda, Maturana (2002b) apresenta o conceito de explicações científicas, o qual aliamos com a cartografia, no sentido de ir além da interpretação, mas significando a experiência vivida no fenômeno acompanhado. As explicações científicas acerca de um cenário, de acordo com Maturana (2002b), estão em coerência com aquilo que o pesquisador tem de ideias estruturantes a partir do que traz da sua teoria de base, da sua história de vida, de ações e do seu viver.

As explicações científicas têm validade porque têm a ver com as coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador, e é por isso que a ciência tem poder. As explicações científicas são proposições gerativas apresentadas no contexto da satisfação do critério de validação das explicações científicas. O critério de validação das explicações científicas faz referência exclusivamente às coerências operacionais do observador na configuração de um espaço de ações no qual certas operações do observador no âmbito experiencial devem ser satisfeitas (Maturana, 2002a, p. 55).

Nesse sentido, não tem a explicação correta, tem uma explicação de acordo com o fenômeno que está sendo explicado e em coerência com o viver do pesquisador/cartógrafo. Dessa forma, entendemos que enquanto acompanhamos os processos de um determinado território, estando inseridos nele, observamos também a nós mesmos, construindo a realidade indissociavelmente da nossa subjetividade.

## 2.3 NOSSOS VOOS

Nossos voos se constituíram com a conversação, narrativas e autonarrativas, permeadas em processualidades recursivas e espontâneas de professoras convidadas. Dessa forma, nosso território de pesquisa é o ambiente escolar. Elaboramos uma ideia de

processualidade, que não foi estática, mas sim dinâmica, sendo alterada ao desenvolver da pesquisa, ao acompanhar as professoras convidadas em seus processos.

Iniciamos com uma conversação com as professoras, conversação no sentido atribuído por Maturana de “dar voltas com”, quando entendemos que “tudo se constitui nas conversações: realidade, conhecimento e nós mesmos” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 21). Entendemos que a conversação é uma forma apropriada de convivemos com essas professoras e realizarmos trocas com elas, pois “somente através do linguajar, o ser humano pode explicar sua experiência e sua transformação no viver” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 53).

Nessas conversações, compartilhamos situações, posições, emoções numa perspectiva do conversar liberador (Maturana; Dávila, 2009), que pressupõe acolhimento e escuta atenta. A partir dessas conversações, emergiram autonarrativas reflexivas, escritas ou faladas, pelas professoras acompanhadas com potencial de evidenciar o caráter de transformação pelos quais elas possam ter passado ao longo de sua atuação e com potencial de desencadear processos de auto-observação da professora sobre si mesmo e de sua constituição de subjetividade docente. Pensamos que “é através desse contar, que sabemos quem somos e o que estamos nos tornando” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 53).

Destacamos que tanto as conversações, quanto as narrativas escritas têm o potencial de evidenciar a subjetividade dessa docente, já que “tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos, é afirmar o protagonismo de quem fala e a função performativa e autopoietica das práticas narrativas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 156).

A narrativa<sup>15</sup> como método é defendido por Costa *et al.* (2020) como um poderoso exercício de subjetivação, pois entendemos que “narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá” (Costa *et al.*, 2022, p. 289). Os autores ainda entendem que a utilização do termo autonarrativa é ideal, pois reforça a importância do sujeito que sempre está presente ao narrar, pois consideram “que narrar é constitutivo do ser humano e sua subjetividade” (Costa *et al.*, 2022, p. 292).

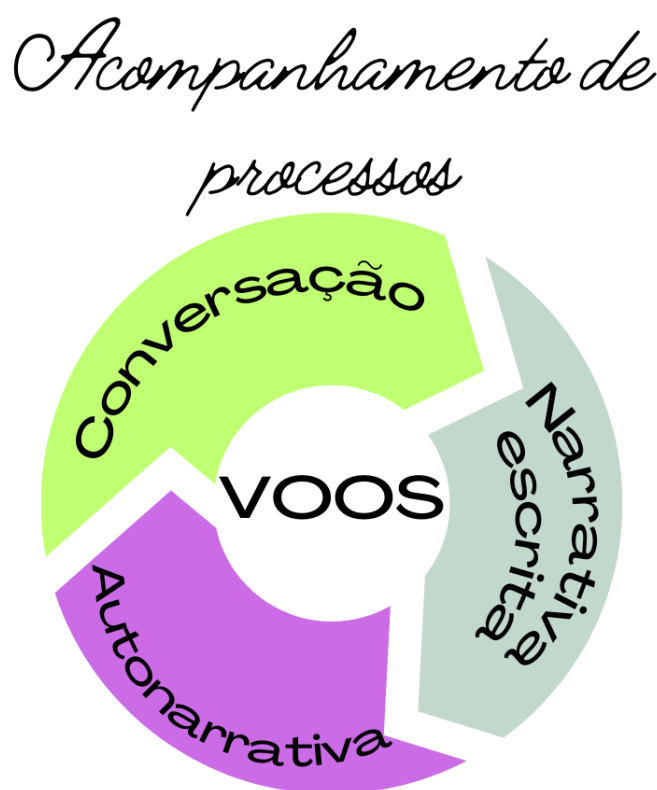
Assim, a prática de narrar, seja ela oralmente ou escrita, tem potencial de expressar a subjetividade do sujeito que narra, além de que “narrar é, pois, sempre um processo autopoietico” (Costa *et al.*, 2022, p.288). Os autores ainda afirmam que “narrar os fenômenos

---

<sup>15</sup>Destacamos que a perspectiva de narrativa utilizada no nosso estudo é diferente da perspectiva de narrativa presente na pesquisa histórica. A pesquisa histórica entende as narrativas históricas como “um tempo pesquisável e pesquisado, com referências cronológicas passíveis de serem encontradas, que trata do tempo mais recente do homem” (Gagnebin, 1997, p. 19). Na nossa pesquisa a narrativa é entendida como o professor narra a si mesmo, como narra a sua situação, como se percebe o que está vivendo no contexto que a pesquisa se desenvolve.

que emergem quando direcionamos a atenção para si é deixar vir à consciência o que se sente, o fenomenológico, organizar o pensamento de forma oral ou escrita, e aí está a autonarrativa, que, como método, é o acoplar a si com o meio” (Costa *et al.*, 2022, p. 302). Narrar é uma forma de refletirmos sobre a vida e sobre nossas práticas, mas que somente promove aprendizagem se conseguirmos lidar com os fenômenos que surgem no ato de narrar. Na figura 3, representamos a recursividade do nosso acompanhamento de processos.

Figura 3 – As processualidades recursivas dos nossos voos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao longo do processo de cartografar o território desse estudo, acompanhamos duas professoras, uma no ano de 2022 e outra no ano de 2024, além de acompanhar a mim mesma, enquanto professora, pesquisadora e cartógrafa habitando o território. Levando em conta o aspecto recursivo da pesquisa, após o acompanhamento da autonarrativa oral, realizamos um sobrevoo pela autonarrativa das professoras, a fim de observar as transformações que a auto-observação pode ter desencadeado nelas e em nós pesquisadoras cartógrafas. As professoras acompanhadas foram convidadas a participar, a conversar e compartilhar, após terem “tocado” de alguma forma a nossa atenção, seja por observarmos uma perturbação ou

transformação. Após esse sobrevoo, nossa atenção voltava a ser flutuante em relação aos fenômenos envolvendo essas professoras e, caso nossa atenção fosse tocada novamente, realizávamos um novo pouso. Dessa forma, realizamos dois movimentos para a primeira professora acompanhada: uma conversa e uma escrita autonarrativa, enquanto para a segunda professora, realizamos somente uma conversa.

Respeitando os aspectos éticos da pesquisa, esse estudo foi submetido ao comitê de ética em pesquisa (CEP). O parecer do CEP com a aprovação do projeto de pesquisa pode ser encontrado no Anexo A. O Termo de Consentimento da Instituição pode ser encontrado no Apêndice A, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice B.

Nossas docentes são nossas flores, que nós borboletas fomos atraídas a pousar.

### 3 OS FIOS DE SEDA QUE SE TRANÇAM EM NOSSA CRISÁLIDA



16

*Para que a lagarta se converta em borboleta, deve-se encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde a lagarta, incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder constuir-se como borboleta.*

**Edgar Morin**

Dos fios de seda que a lagarta usa para fazer o seu casulo (crisálida) para sua transformação em borboleta, fazemos dos nossos autores os nossos fios de seda para nossa crisálida e, posterior, transformação. São os entrelaçamentos desses fios que nos dão material, estrutura e segurança para nossa vir-a-ser borboleta.

O fio de seda da desmotivação docente é, muitas vezes, visível nos docentes nas escolas e afeta todo o seu fazer e seu ser. Esse fio é caracterizado, pelo senso comum, como uma falta de recursos, baixos salários e falta de reconhecimento. Para nós, esses elementos são a ponta visível do fio, vamos explorar seu comprimento, juntamente com os autores Lima (2015) e Vidal (2020). Entendemos que a desmotivação perpassa a saúde docente, além do mal-estar docente e atingindo a sua constituição de subjetividade.

<sup>16</sup>Imagem adaptada pela autora para a epígrafe. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/8585055530081751/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Outro fio de seda é criado a partir de um entrelaçamento entre fragmentação e inteireza do ser. Se rompido o fio da inteireza do ser, surgem os fios da fragmentação. Esses conceitos serão definidos sob o nosso olhar, aliado ao de Sacramento Soares (2018). Ainda nesse fio, alinhamos a perspectiva sobre a subjetividade a partir de Morin (1996).

Para trançar, precisamos de três fios. Assim, trazemos os fios teóricos da Biologia do Conhecer como elementos da nossa crisálida, do qual nos baseamos em alguns conceitos, como: convivência, acoplamento estrutural e autopoiese. Esses conceitos são oriundos das leituras de Maturana e Dávila (2015); Maturana (2001); Maturana e Varela (1997). Na figura 4, construímos nossa crisálida com os conceitos que serão apresentados e construídos ao longo do capítulo.

Figura 4 – Os fios de seda



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para construção do nosso casulo, precisaremos de muito mais do que esses fios de seda trançados, portanto, outros autores serão convidados a dialogar com os autores citados a fim de possibilitar a nossa construção. Convidamos as lagartas leitoras a seguir a nossa trama.

### 3.1 O FIO DE SEDA DA DESMOTIVAÇÃO DOCENTE

Nossa proposta inicial era abordar a desmotivação docente em uma perspectiva da complexidade. Realizando pesquisas e leituras, explícitas a seguir, fomos conduzidas ao sofrimento e mal-estar docente. Aqui, traremos nossas concepções e construções sobre desmotivação e mal-estar docente e, após, apresentaremos alguns estudos que deram suporte às nossas reflexões.

Um dos motivos mais comuns citados como causador de mal-estar e de desmotivação docente é a perda de prestígio social da profissão ou desvalorização do docente. A profissão docente, bem como a escola, são vistas e entendidas de uma forma diferente da que eram no século passado. Isso se deve às mudanças pelas quais a sociedade passou nas últimas décadas e, consequentemente, altera a forma que a sociedade se relaciona com o professor e com a educação. A visão geralmente apresentada é que, antigamente, o professor era respeitado e tido como exemplo, e a escola era sinônimo de oportunidades de trabalho. Lembramos que a educação passou a ser obrigatória na década de 70, portanto, nos períodos anteriores a esse, nem todas as pessoas tinham meios de frequentar a escola. Em uma sociedade que há cinco décadas tem a escola como direito adquirido, essa e os sujeitos que a compõem, pararam de ser valorizados como o eram.

Com a obrigatoriedade, a educação também acabou por ser transformada em um produto. Webber (2011) chama atenção para os aspectos mercadológicos que tem permeado os espaços educacionais. A autora problematiza questões de universidades e escolas de ensino básico privadas que, muitas vezes, acabam por visar o lucro acima da qualidade do ensino ofertado, entendendo o estudante como um cliente. Atualmente, a mercantilização atingiu novos parâmetros, ao ofertar formações pedagógicas complementares para profissionais de outras áreas e formação em menos de um ano, a preços irrisórios. Novoa (2017, p. 1121) afirma que “não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância)”. Esses aspectos colaboram para que a profissão da docência não seja reconhecida e continue como uma segunda opção ou complemento de renda.

A falta de recursos e o excesso de trabalho também são apontados como causadores de mal-estar. A falta de recursos educacionais pode ser entendida como falta de estrutura escolar; falta de materiais básicos de qualidade, tais como quadros, cadeiras, mesas para estudantes; falta de materiais tecnológicos, como computadores, entre outros. Isso pode ocorrer devido

aos baixos investimentos em educação que alguns governos, tanto no âmbito federal, estadual ou municipal destinam à educação. Essa situação ocasiona condições não promissoras de trabalho. Ainda, o excesso de trabalho é devido às atribuições docentes, que além de estar em sala de aula com os estudantes, devem desenvolver o planejamento de suas aulas e atividades; elaboração e correção de avaliações, entre outros.

A ausência de condições físicas e materiais de trabalho para o docente é uma problemática que pode impactar na atuação dos docentes. A ausência de recursos, infraestrutura inadequada e a escassez de investimentos representam ameaças significativas para a educação pública, podendo comprometê-la. Essas questões são apontadas como as principais queixas de professores e professoras em salas de aula. Essa constatação é respaldada pelos dados levantados pela Moderna<sup>17</sup>, do Grupo Santillana, os quais 29,54% dos professores pesquisados apontam a falta de infraestrutura e de recursos como o maior desafio na rede pública (Guimarães, 2022). Muitas vezes, os professores acabam por utilizar seus recursos próprios para custear materiais para seu trabalho pedagógico, o que pode prejudicá-los economicamente, responsabilizando-se por um problema que não deveria ser pessoalizado.

Por fim, outros aspectos citados que envolvem mais a subjetividade do docente são referentes à cobrança e à culpabilização. A profissão docente é repleta de cobrança quanto à aprendizagem dos estudantes e aos resultados em avaliações. A cobrança pode vir da equipe diretiva, dos pais e da sociedade. Quando os resultados obtidos são inferiores aos esperados, é comum que ocorra a culpabilização, que pode vir dos já citados e até mesmo do professor para consigo mesmo.

Problematizamos que essas avaliações, muitas vezes, podem não estar a serviço de uma educação emancipadora e formativa, nem na perspectiva da Biologia do Conhecer de aprender conectado ao viver. Geralmente, essas avaliações buscam atingir determinadas habilidades previstas pelos programas educacionais, sem levar em consideração a realidade e o contexto de cada território escolar. Ainda, de acordo com Nóvoa (2017, p. 1109), políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado” estão em emergência, “remunerando os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade”.

Os motivos explanados são geradores de mal-estar docente, mas são aspectos já explorados e que, ao nosso ver, olham somente para uma parcela de uma realidade complexa,

---

<sup>17</sup>Destacamos que as editoras são as instituições que mais se beneficiam com a mercantilização da educação, contudo os dados gerados pela Editora Moderna continuam sendo válidos.

que inclui esses e outros motivos. Reduzir a desmotivação e o mal-estar docente a estes aspectos é olhar de uma perspectiva cartesiana, na qual, o todo não é levado em consideração. Se disséssemos que os baixos salários são os principais causadores de desmotivação e de mal-estar docente e aumentássemos os seus salários, o mal-estar sumiria magicamente e a motivação aumentaria? Acreditamos que não, pois não é um único elemento que tem potencial de causar mal-estar.

Em uma perspectiva condizente com o paradigma da complexidade, entendemos que é a articulação entre todos aqueles e muitos outros elementos, inclusive aqueles que não são facilmente percebidos como os citados. Assim, iniciamos o nosso caminho pensando em motivos para a desmotivação, mas realizando leituras e em processo de autocomplexificação e complexificação do nosso objeto, percebemos que este estudo vai muito além de versar sobre a desmotivação, ela toca no sofrimento. Inferimos que um professor desmotivado, possivelmente passou, ou passa, por situações que o causam mal-estar e sofrimento, o que transcende a questão salarial ou recursos. É sobre o sujeito, é subjetivo.

Em oposição ao mal-estar, temos o bem-estar<sup>18</sup>, o qual Maturana e Dávila (2015) afirmam ser a condição na qual um ser vivo geralmente é encontrado em seu ambiente natural de existência. Os autores ainda afirmam que, quando o ser vivo não se encontra nesse estado de bem-estar, esse sistema necessita buscar entender o que aconteceu com ele, que o levou ao mal-estar ou doenças. Destacamos que cada ser vivo como um sistema complexo pode ter seu mal-estar gerado em sua subjetividade.

Entendemos que nos ater somente aos assuntos mais aparentes de desmotivação é olhar para o começo do fio de seda e é uma forma de gerar “o apagamento do corpo subjetivo. Dor, emoções, sofrimento, prazer são imensuráveis e intransferíveis. Existe um corpo subjetivo, vivo inacessível” (Lima, 2015, p.34). Além disso, é olhar para o docente como o sistema complexo que ele é, não o isolando de seu território ou domínio de ação<sup>19</sup>, é olhar para o todo em uma perspectiva da complexidade.

Destacamos que é nesse sentido da complexidade que buscamos entender o sofrimento, considerando-o como uma perturbação e reforçando que o sofrimento também deve ser acolhido pelo sujeito que o sente. Assim, o sujeito que sofre “torna-se um auto-

<sup>18</sup>Trecho no original: “Si observamos a un ser vivo cualquiera en su ámbito natural de existencia, en general lo encontramos en condiciones saludables en la armonía del bien-estar. Y cuando no es así, y nos llega a parecer que se siente mal, que está enfermo, nos preguntamos por lo que le sucede, por cómo ha enfermado, y buscamos, entonces, alguna explicación tratando de entender cómo ha perdido el bien-estar en su vivir” (Maturana; Dávila, 2015, p. 530).

<sup>19</sup>Para Maturana (2001), o domínio de ação é o meio no qual o sistema se encontra e age, no qual o sistema atua. Para o método cartográfico é utilizado o termo território.

observador que constrói conhecimento sobre si mesmo, aumentando sua capacidade de autoconexão. O ruído que vem do sofrimento através de um trabalho desse tipo leva o sujeito sofredor a se reconfigurar, complexificando-se no processo” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 14). Nesse sentido, o sofrimento também é produtor de processos autopoieticos, que tem potencial de alterar sua subjetividade.

Lima (2015, p. 100) afirma que “o sofrimento provoca incômodo, desassossego, inquietude. É um convite para experimentarmos outras possibilidades de ressignificação de um viver. A dor dá-se pela angústia diante de um convite à ação, à ressignificação”. Se olharmos para o sofrimento como inferido pela autora, por mais que ela não utilize a teoria da Biologia do Conhecer, estaríamos considerando o sofrimento como uma perturbação desencadeadora de processos autopoieticos. “Esses acontecimentos ruidosos advindos de acoplamentos não se transformam em aprendizagens [...] a não ser que estejam integrados nas autopoieses individuais” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 123). Portanto, para que causem alguma mudança no sujeito que o sente, é necessário que sejam acolhidos. Partimos do pressuposto que o respeito mútuo e a legitimidade têm aspectos do acolher<sup>20</sup>, pois quando temos respeito pelo outro, estamos o acolhendo no sentido de respeitar sua opinião mesmo sem concordar com ela, já que “não é possível abordar o sofrimento humano sem se estabelecer uma relação de empatia e confiança, sem estabelecer um acoplamento com as pessoas em causa” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 35).

Outro aspecto encontrado na literatura e que é condizente com a nossa percepção que pode ser causador de sofrimento é estar junto e não acoplados com os estudantes, com os colegas professores e com a equipe diretiva. Segundo Sacramento Soares *et al.* (2015, p. 35) “o espaço educativo, na maioria das vezes, está permeado por tensionamentos, muitos dos quais podem ser entendidos como interações destrutivas, controladoras e julgadoras”. Interações com essas características demonstram julgamento e não aceitação do outro, o que pode causar sofrimento.

Uma das narrativas do estudo de Lima (2015, p. 59) enfatiza: “conviver com o entorno é o grande desafio. Adoece! Preocupação em atender ao outro. Que outro? O outro que me invade”. Inferimos que a forma de estar junto referenciada na escrita do docente em questão e que pode causar sofrimento é aquela que não está alicerçada no conceito de convivência que Maturana e Varela (1997) trazem e que apresentamos nos próximos tópicos. A convivência

---

<sup>20</sup>Ao longo da construção dessa tese, pretendemos construir o entendimento de acolhimento que vai surgindo das articulações dos conceitos que estamos trazendo para o estudo, junto com os autores que convidamos a dialogar conosco, a partir do acompanhamento dos sujeitos.

para esses autores é caracterizada como estar juntos em legitimidade, eu como legítimo e o outro como legítimo outro.

Quando a convivência não tiver as características citadas ela pode gerar interações destrutivas. Corroborando Lima (2015, p. 103), “nota-se que viver ou sofrer é uma questão de encontros e desencontros e dos efeitos destes sobre a pessoa”. Ainda, a autora afirma que “tudo é uma questão de encontros, bons ou maus encontros, encontros que podem potencializar-me e levar à vida, produzindo um bem-estar. Encontros que podem enfraquecer-me e levar à morte, causando mal-estar” (Lima, 2015, p. 104). Os encontros, nesse sentido, poderiam causar sofrimento, o que consideramos como uma perturbação do sistema com potencial de causar processos autopoieticos que alterariam a subjetividade do sujeito, o efeito. Destacamos que quando essa perturbação é muito intensa e o nosso sistema não consegue se auto-organizar, comumente, observamos professores que solicitam transferência para outra escola ou recorrem ao uso de medicamentos para “neutralizar” sentimentos que impactam negativamente sua experiência em determinado ambiente, que agredem o seu viver.

Vidal (2020, p.47) também faz considerações que se alinham a essa perspectiva, quando entende que os professores resultam “das experiências inéditas e intensas em seus corpos afetivos que não desaparecem, mas que ecoam, reverberam e vibram convocando sua capacidade de criar”. Ainda, o autor entende que essas experiências podem levar ao sofrimento ou a vitalização, e isso depende de como o professor como sujeito lida com essas experiências. Nessas experiências, estão incluídos os encontros com os outros, que podem causar desestabilização (perturbação do sistema fechado) que, quando acolhidas, podem levar a mudanças no sentido de crescimento ou de sofrimento.

Para entender como se dá essa desestabilização e formação subjetiva deveremos ter um olhar que esteja aberto às diferenças, que procure compreender a lógica de funcionamento e as potencialidades reverberativas dos encontros que promoverão reatualizações do sujeito. Ao ter esse olhar poderemos compreender mais plenamente o que move e o que freia cada professor (Vidal, 2020, p. 47).

Assim, destacamos que para compreender a desestabilização e formação subjetiva, é necessário adotar um olhar aberto às diferenças, buscando entender a lógica de funcionamento e as potencialidades dos encontros que desencadearão transformações em cada um dos sujeitos.

Ainda, Pellanda *et al.* (2007) traz como entendimento de sofrimento o impedimento de acoplamento com a realidade e que muitas situações no território escolar podem ser entendidas como “verdadeiras patologias comprometendo o acoplamento dos seres humanos

com a realidade” (Pellanda *et al.*, 2007, p.5). Reforçamos que o ser vivo somente existe em acoplamento com o meio, assim “se a situação os nega, então aprendem esse viver, no qual são negados, com todas as características de sofrimento que isso traz consigo” (Maturana, 1995, p. 17). O sofrimento pode ser resultado da falta de acoplamento entre o sujeito e o meio, do sujeito para consigo mesmo (fragmentação) e do sujeito com outros sujeitos.

Portanto, defendemos a ideia de que a interação em estar junto, não em convivência baseada na legitimidade, tem potencial construtivo ou destrutivo, que quando acolhidas, desencadeiam processos autopoieticos que reorganizam nossa estrutura subjetiva.

### **3. 1. 1 Voos sobre estudos que abordam a desmotivação docente**

Nossos voos sobre o objeto de estudo investigado, sobre o método cartográfico e sobre a teoria tiveram como um dos percursos a busca de estudos relacionados à temática nas plataformas digitais. A fim de nos apropriarmos sobre o que tem sido pesquisado relativo ao sofrimento docente, em uma perspectiva cartográfica, realizamos buscas<sup>21</sup> nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, nas quais selecionamos alguns estudos que contribuiriam para a nossa escrita e para o conhecimento sobre o assunto. As pesquisas foram previamente selecionadas após leitura do título e do resumo e, quando consideradas coerentes com a nossa abordagem, realizamos a leitura do texto completo. A seguir, descreveremos os estudos nos próximos parágrafos.

O primeiro estudo que apresentamos não tem abordagem cartográfica, nem complexa. Inferimos que este estudo representa consideravelmente os motivos mais latentes e visíveis à sociedade sobre a desmotivação docente e o título é bem explicativo “A desmotivação do professor em sala de aula”. Ele apresenta o olhar que constitui os entornos do docente, aquilo que o é externo e não do sujeito.

Com uma pesquisa bibliográfica, a autora Marcos (2021) produziu um artigo buscando analisar e descrever a desmotivação do professor em sala de aula, seus motivos e seus reflexos nas suas práticas pedagógicas que prejudicam a qualidade do ensino. A autora se baseou em Santomé (2006) para discutir sobre a desmotivação docente e em Nóvoa (2019) para discutir alguns aspectos da profissão docente. Os principais motivos apresentados pela autora são: a falta de uma formação continuada, a falta da participação da família na escola, a falta de

---

<sup>21</sup>Observamos que não realizamos um levantamento com métrica temporal, mas selecionamos textos e autores convidados para discutir a temática. Os textos são de cunho científico, englobando artigos, dissertações e teses, sendo escolhidos devido ao processo de rastreio no cartografar, chamando a atenção seja pelo título ou discurso, a fim de dialogar com a pesquisa.

recursos pedagógicos, os alunos indisciplinados, a falta de interesse dos alunos, os salários baixos, as cobranças por parte de supervisão, o sistema burocrático, as salas superlotadas e a escassez de oportunidade de crescimento profissional.

Nesse estudo, sentimos falta de um acolhimento a esse docente que foi considerado como desmotivado e desvalorizado. Entendemos suas mazelas, compartilhamos delas, mas inferimos que faltou um olhar a esse sujeito que está em sofrimento com todos os motivos citados pela autora e não é acolhido.

O segundo estudo está bem alinhado com o primeiro na perspectiva de buscar motivos para a desmotivação docente, mas faz um aprofundamento na discussão do tópico da valorização e apresenta um nível de culpabilização do docente. O artigo “Desmotivação e crise de identidade na profissão docente” de Jesus (2004) apresenta algumas pistas de que os próprios professores consideram a profissão docente como ruim ou geradora de infelicidade. O autor sugere que os professores olham somente para os aspectos negativos da profissão, mas que deveriam olhar para os aspectos positivos. É a ideia de olhar o “copo meio cheio” e não o “copo meio vazio”. Ainda, o autor insinua que o mal-estar pode ser oriundo da falta de motivação inicial, de pessoas que escolheram a docência por falta de opção. Parece-nos uma tentativa de mascarar o problema e contribuir para a desvalorização desse profissional.

Jesus (2004) entende que um dos principais motivos da desmotivação docente é a perda do prestígio social que a profissão tinha nas décadas passadas. O autor transita nos argumentos que de antigamente o professor era valorizado, respeitado e que tinha um prestígio social, mas que isso se perdeu com o tempo e se refletiu no salário. Parece que o autor entende que os docentes querem ser colocados em um pedestal e a não ocorrência disso, se reflete em desmotivação. Todo profissional quer também reconhecimento, mas não precisa ser endeusado.

Agravando as considerações, o autor separa totalmente o bem-estar docente e o bem-estar do sujeito, mostrando uma perspectiva completamente cartesiana, isolando o sujeito de seu contexto, como se o professor e o sujeito fossem duas pessoas completamente diferentes, sem correlação alguma. Novamente, o estudo parece não olhar para o sujeito e não o acolher, indo em uma abordagem contrária da qual temos neste estudo.

O trabalho “Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente” de Oliveira (2012) não é baseado no método cartográfico, mas sim uma metodologia quantitativa e qualitativa, pelas quais foi possível apresentar algumas considerações relevantes ao que tange mal-estar e sofrimento docente.

A abordagem sobre mal-estar neste estudo tem um suporte na psicanálise de Freud, e traz como possíveis motivos do mal-estar docente o despreparado, a falta de formação, a falta de legislação coerente com a modalidade com qual trabalham (no caso desse estudo, a Educação Integral), uma falsa ilusão de completude, o desamparo, entre outros. O sofrimento e o sentimento de culpa seriam manifestações desse mal-estar que os docentes sentem ao exercer a profissão. Destacamos, dentre os resultados, a necessidade que os professores entrevistados sentem de um espaço de escuta nas formações, pois sentem a necessidade de um resgate da sua identidade profissional/pessoal, espaço esse, que intencionamos criar.

A primeira cartografia que lemos sobre a temática não traz a palavra sofrimento no título. O estudo de Lima (2015) intitulado “Biografemática e Esquizoanálise: procedimentos de escrita de uma vida docente” navega pelo que seria doença, saúde, bem-estar e mal-estar. A autora questiona diferentes conceitos do que é considerado como saúde e como doença, incluindo a definição feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de saúde como “um completo bem-estar físico, psicológico e social” (Lima, 2015, p. 31). Esse conceito é entendido como utópico e excluiria o mal-estar corriqueiro que provém do existir.

Depois, a saúde é entendida como “capacidade de enfrentar e superar novos desafios, principalmente a constante ameaça da doença” (Lima, 2015, p. 34) e a autora destaca que a saúde é um conceito que foge ao físico e ao objetivo, é subjetivo. A saúde de docentes é investigada, incluindo os excessos de medicação que proporcionam a sensação de “saúde” (para ansiedade, para dormir, para relaxar etc.) e que essas oscilações podem fazer com os docentes percam a vontade de exercer a docência.

A autora nos conduz à conclusão de que não há saúde ou doença, mas encontros que provocam bem ou mal-estar, que relacionamos com interações construtivas ou destrutivas. Percebemos, ao longo da leitura, que muitas relações podem ser estabelecidas entre o que pensamos e o que Lima (2015) nos conduz. Bem-estar ou mal-estar são transformações no subjetivo provocadas por interações, são processos autopoieticos do sistema vivo.

A cartografia seguinte, “Nos fios de Ariadne: cartografia da relação saúde trabalho numa escola pública de Vitória-ES” de Mascarello e Barros (2007) apresenta uma ideia de saúde semelhante ao estudo anterior, que não a relaciona somente com ausência de doença, mas entendem a saúde como “processo de luta dos humanos diante dos obstáculos da vida” (p. 107). Tendo essa abordagem teórica de saúde, as autoras buscavam investigar quais estratégias utilizadas pelos professores a fim de dar conta de seu trabalho, tinham como característica a produção de saúde, levando em conta que o trabalho docente é repleto de situações adversas.

Dentre as situações adversas são considerados o número de estudantes em sala de aula, a falta de recursos, de materiais pedagógicos e de estrutura escolar, bem como carga excessiva de trabalho. Como estratégias para superar essas adversidades, as pesquisadoras identificaram que os docentes em questão modificavam suas aulas e seus espaços. As autoras afirmam que “as condições nocivas à saúde na escola, e impostas a todos, apontam um meio social que é preciso gerir de outro modo, no qual, ao lado da realidade de trabalho, novas formas de viver possam ser construídas” (Mascarello; Barros, 2007, p. 115). Percebemos que os professores observam seu território e transformam-no e se transformam ao mudar seu fazer, utilizando seus próprios meios, em um processo autopoietico.

O artigo “Sofrimento Escolar Como Impedimento da Construção de Conhecimento/Subjetividade” de Nize Pellanda (2008) tem como pergunta mobilizadora “as práticas formalistas e fragmentadoras das dimensões do fazer, do ser e do conhecer podem redundar em dor e sofrimento comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos?” (Pellanda, 2008, p. 1069). Esse artigo apresenta as considerações parciais de uma pesquisa com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul. O estudo foca em possíveis sofrimentos dos alunos decorrentes da fragmentação entre escola e vida. O referencial teórico é baseado em autores da complexidade, principalmente em Maturana e Varela, com o conceito de autopoiese. As conclusões indicam que o sofrimento dos estudantes está relacionado com diversos aspectos que são comuns no território escolar, sendo eles: a falta de significado no que aprendem, a recusa à expressão verbal, a ambiguidade das mensagens escolares, a separação entre aprendizado e vida, a ausência de satisfação nas atividades escolares, o medo das avaliações, e “com o impedimento da autoria e com a naturalização de uma escola em que o prazer e o sentido estão ausentes” (Pellanda, 2008, p. 1081). Destacamos que a escola como está constituída hoje acaba por ser causadora de sofrimento tanto em docentes, quanto em discentes.

O último estudo que apresentaremos aqui é “A alteridade docente: uma cartografia da subjetividade do professor readaptado” de Vidal (2020). Este estudo é o que mais se aproxima da nossa abordagem de mal-estar docente, causadora de desmotivação, pois vai além dos recorrentes baixos salários e da falta de reconhecimento. Ainda, o autor identifica dois tipos diferentes de subjetivação, a autoculpabilização e a queixa. A primeira consiste em culpabilização do professor de si mesmo pelo seu mal-estar, que resulta em sentimentos de incompetência. Já a segunda consiste em culpar um terceiro pelo seu sofrimento e reclamar sobre. Esse é o primeiro estudo que aborda a relação professor-aluno como uma possível

geradora de mal-estar docente, enfatizada pela frase “cremos que a relação ao professor, o aluno é causa de muitas crises” (Vidal, 2020, p. 46).

Ainda, para complementar nosso estudo, realizamos buscar nas plataformas Scielo e Scholar Google utilizando termos em inglês<sup>22</sup>. Para tanto, buscamos por *suffering of teachers* (sofrimento de professores); *teacher's subjective suffering* (sofrimento subjetivo de professores); *teacher's subjectivity* (subjetividade de professores) e *teacher's burnout syndrome* (síndrome de esgotamento de professores). Evidenciamos que a busca que apresentou uma maior quantidade de resultados foi a qual utilizamos o termo *burnout*, pois remete ao esgotamento docente, que não necessariamente é subjetivo. Assim, realizamos a seleção de três estudos: *Subjective Health Complaints of Teachers From Primary and Secondary Schools in Hong Kong* (Queixas subjetivas relacionadas à saúde de professores de escolas primárias e secundárias em Hong Kong) de Chong e Chan (2010); *Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter?* (Vitimização de professores e bem-estar subjetivo de professores: o clima da escola importa) de Yang *et al.* (2022) e *Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research* (Esgotamento de professores de educação especial: uma síntese de pesquisa) de Brunsting, Sreckovice Lane (2014). Faremos um breve resumo dos estudos a seguir.

Chong e Chan (2010) realizaram um estudo quantitativo com professores atuantes Hong Kong, a fim de verificar queixas subjetivas relacionadas à saúde por meio de um questionário. Dentre as queixas mais comuns indicadas pelos professores estavam: cansaço; cansaço ocular; ansiedade; problema para dormir; dores de cabeça e problemas na voz. O estudo foca somente na parte quantitativa e objetiva da relação de doenças em professores, não abordando os aspectos subjetivos.

Yang *et al.* (2022), a partir de uma pesquisa realizada na China, inferem que professores com maior frequência de vitimização, em relação à violência estudantil direcionada a professores, apresentam níveis de eficácia de ensino menores do que professores que apresentaram menor frequência de vitimização. Os resultados indicam que a vitimização do professor é um aspecto negativo para a construção de um clima agradável na escola e ainda que, um clima agradável na escola tem efeitos positivos no bem-estar subjetivo do docente. Ainda, infere que professores que estão acostumados com ambientes escolares mais positivos se sentem mais afetados pela vitimização do que os professores que estão em

---

<sup>22</sup>Aproveito esse espaço para uma pequena crítica ao acesso de estudos internacionais. A maioria dos estudos solicitava pagamento de altas taxas em dólares para que pudessem ser lidos por completo, o que, ao meu ver, precariza a divulgação científica.

escolas com ambientes menos positivos. Este estudo evidencia como um sistema reage a uma perturbação externa que é diferente de sua organização interna, o que pode gerar sofrimento.

Brunsting, Sreckovice e Lane (2014) publicaram seu estudo pela Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, no qual afirmam que o esgotamento de professores ocorre quando professores passam por longos períodos de estresse, exaustão emocional, entre outros. A pesquisa, de caráter quantitativo, foi realizada com professores de educação especial, pois as autoras inferem que esses profissionais estão em alto risco de passar pelo esgotamento devido as suas condições de trabalho. Os resultados indicam que fatores comuns de esgotamento são: conflito na função, ambiguidade na função e suporte do administrador. As autoras concluem que a síndrome de *burnout* tem impactos negativos na saúde do professor. Inferimos que este estudo faz uma busca bem meticulosa nos estudos relacionados à síndrome de *burnout*, mas não se trata no aspecto subjetivo, questão que nos interessa.

Por fim, trazemos mais um estudo internacional, encontrado no Scholar Google em uma busca complementar utilizando as palavras chaves sofrimento docente e autopoiese, intitulado “Saúde e Sofrimento no Trabalho Docente na Universidade Óscar Ribas (Angola)” de Pena e Remoaldo (2016). O estudo foi realizado na Universidade do Minho, sobre os docentes da Universidade Óscar Ribas (Angola) e publicado em evento em Portugal. O estudo tem como um de seus objetivos “analisar os sintomas biopsicossociais e os sentimentos de prazer e/ou sofrimento relacionados com o trabalho” (Pena; Remoaldo, 2016, p. 797). O referencial teórico, além do conceito de autopoiese e do movimento de auto-organização, baseia-se no modelo salutogénico de Aaron Antonovsky (1978) e a Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours (1980).

Para atingir os objetivos propostos, os autores aplicaram questionário de dados sociodemográficos constituído por 17 questões contendo escalas do tipo Likert e uma entrevista de aproximadamente 30 minutos com 56 professores da Universidade de Óscar Ribas em Luanda na Angola. Os resultados obtidos indicam que as situações de prazer e de sofrimento são coexistentes, sendo 54% em prazer e 41% sofrimento. Ainda, os pesquisadores verificaram que as vivências de prazer são relacionadas com “a identificação com as tarefas, a liberdade para falar no trabalho e a solidariedade entre colegas; as vivências de sofrimento advêm principalmente devido ao stress, sentimentos de injustiça, de indignação, de insatisfação e esgotamento emocional no trabalho” (Pena; Remoaldo, 2016, p. 805). Destacamos que essa pesquisa apresenta importantes contribuições para o estudo do sofrimento docente, ao passo que consegue identificar as principais causadoras de sofrimento nos docentes da instituição investigada.

A busca de estudos internacionais sobre o sofrimento e subjetividade docente, bem como a leitura dos estudos selecionados, pode indicar que a preocupação em nível internacional de pesquisar o sofrimento subjetivo de docentes é estatística, já que a maioria dos estudos que resultaram da busca estava relacionada ao caráter físico de doenças. Além disso, verificamos uma predominância de estudos quantitativos. Entendemos que isso representa uma preocupação maior em relação a um mapeamento do sofrimento dos docentes, tanto de doenças físicas quanto emocionais, muitas vezes sem olhar para as perturbações subjetivas.

Os estudos aqui incluídos apresentam diferentes abordagens do mal-estar docente e que possivelmente ocasionaria a desmotivação. Alguns se aproximam de nosso estudo e outros apresentam abordagens que problematizamos, por não considerar a desmotivação docente como complexa e subjetiva.

### 3.2 O FIO DE SEDA DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Nossa abordagem nesse estudo é feita pelas lentes da complexidade e, utilizando o termo complexo como popularmente o é, nada é mais complexo do que o sujeito<sup>23</sup>. Morin (1996) evidencia que a noção e a construção de sujeito é controvertida e paradoxal. O sujeito foi excluído do discurso científico no paradigma cartesiano, não sendo possível se basear na ciência clássica para uma construção do conceito de subjetividade, sendo o sujeito inexistente. Por outro lado, o paradigma da complexidade o traz de volta ao foco, colocando-o em evidência. Não pretendemos realizar uma retomada histórica do conceito de subjetividade, mas traremos algumas considerações sobre o conceito, ao passo que investigamos a subjetividade do sujeito implicado no processo de ser professor.

Morin (1996) afirma que apresenta sua concepção de sujeito de uma forma diferente da abordagem da metafísica, que o entende relacionando-o com alma ou com algum aspecto divino. Esse autor, por outro lado, afirma que define o sujeito em uma perspectiva biológica, correspondente “à lógica própria do ser vivo” (Morin, 1996, p. 46), sendo coerente com a Biologia do Conhecer e com sua proposta de autonomia.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a autonomia e dependência nessas abordagens são coexistentes e inseparáveis da auto-organização, proposta por Von Foerster (1960). Esse

---

<sup>23</sup>Pellanda (2022) também evidencia que o sujeito é complexo por consequência, ao afirmar que a Psicanálise pode ser considerada uma ciência complexa, “porque estuda fenômenos complexos com seu objeto de estudo complexo, o inconsciente e, por extensão, o ser humano como um todo” (Pellanda, 2022, p. 282).

autor infere que a auto-organização é evidentemente relacionada à autonomia e, ainda, que um sistema auto-organizador precisa atuar na construção e reconstrução de sua autonomia. Para isso o sistema realiza trocas com o que é externo, logo, “para ser autônomo é necessário depender do mundo externo” (Morin, 1996, p. 46). Portanto, Morin (1996) adota o termo auto-eco-organização, incluindo o meio ambiente externo ao sujeito na terminologia, explicitada pelo ‘eco’.

Para a construção de sujeito, o autor inicia um percurso tratando sobre indivíduo e espécie. Entendemos que a relação indivíduo-espécie é também uma relação de autonomia e dependência, na qual, em alguns momentos, o indivíduo se sobressai à espécie, quando olhamos no particular e, a espécie se sobressai ao indivíduo quando olhamos no sentido de perpetuação. Assim, Morin (1996, p. 47) afirma que “ou bem a espécie desaparece e o indivíduo ocupa todo o nosso campo conceitual, ou, pelo contrário, é o indivíduo que desaparece, torna-se contingente, mortal, efêmero, e é a espécie que atravessa o tempo que tem verdadeira realidade”.

A noção de sujeito é indissociável do egocentrismo, pois o ato de dizer “eu” é assumir uma posição egocêntrica. O eu é a expressão do sujeito e de sua subjetividade, ao passo que o “eu mesmo” é um olhar do sujeito de forma objetiva. O olhar do “eu” sobre o “eu mesmo” é uma ação recursiva ao passo que a “objetivação do indivíduo sujeito remete a si mesmo” e é “autoconstitutivo da própria identidade” subjetiva (Morin, 1996, p. 49). É o sujeito que atua sobre si mesmo.

Ainda, ressaltamos que a noção de sujeito e indivíduo, por mais que estes estejam relacionados a um corpo, não estão presas a esse de forma invariável, ao passo que o corpo sofre por mudanças ao longo de nossa existência, mas conseguimos reconhecê-lo como o “eu”. Morin (1996) cita o exemplo da criança, que passa por diferentes fases do corpo, mas quando adulto, ao olhar fotos suas durante a infância, ainda consegue se identificar como “eu” daquele momento. Essa ideia está em consonância com a apresentada por Maturana e Rezepka (2003, p. 80):

A identidade de qualquer ser é um fenômeno, e não pertence só a sua corporalidade ou ao seu modo de se relacionar segundo a sua maneira de viver. A identidade de um sistema surge, realiza-se e é conservada, de maneira sistêmica, no entrelaçamento de sua corporalidade e na dinâmica relacional na realização de seu viver. Em nós, os seres humanos, este entrelaçamento de corporalidade e dinâmica sistêmica que estabiliza o humano num espaço relacional no qual o mundo que trazemos conosco em nosso linguajar muda continuamente, somente se nesta dinâmica é conservado o que nos torna humanos.

Afirmar que o “eu” ainda se mantém identificável quando o corpo sofre alterações não quer dizer que a identidade seja imutável. Morin (1996) destaca que a ideia de identidade estável nada mais é do que uma ilusão, já que podemos ser diferentes de acordo com o nosso humor. Ressaltamos que Maturana e Rezepka (2003, p. 32) também afirmam que “se reconhecemos que não há um ser intrínseco, mas uma identidade sistêmica, podemos aceitar que o ‘ser’ ou ‘identidade’ é modificável se for modificada a dinâmica sistêmica em sua conservação”.

Morin (1996) associa três princípios ao subjetivo: o princípio de exclusão, de inclusão e o de intercomunicação com o semelhante. O primeiro princípio diz respeito a ninguém poder dizer “eu” pelo outro, pois o “eu” é único e particular. Por outro lado, o princípio de exclusão é conectado ao princípio de inclusão, não sendo possível separá-los, já que podemos integrar nossa subjetividade particular, o “eu”, em uma subjetividade coletiva, o “nós”. Por fim, o terceiro princípio é da intercomunicação com o semelhante, entendida como a comunicação que ocorre entre indivíduos da mesma espécie.

Após esse percurso, o autor afirma que “podemos definir o sujeito como uma qualidade fundamental, própria do ser vivo, que não se reduz a singularidade morfológica ou psicológica” (Morin, 1996, p.52). Assim, consideramos que o sujeito é multifacetado, não definido pelo corpo e tem uma existência permeada de acasos e incertezas, tendo assim, um caráter existencial. Dessa forma, destacamos dois aspectos evidenciados por Morin (1996), sendo o primeiro, a afetividade e o segundo, a cultura e a linguagem.

O primeiro aspecto que Morin (1996) destaca como diferencial na constituição do ser humano como sujeito está relacionado ao fato de que possuímos um sistema neurocerebral bem desenvolvido. Esse sistema neurocerebral é responsável pelo conhecimento e comportamento dos seres humanos e, ainda, a afetividade. “O desenvolvimento da afetividade está ligado ao desenvolvimento superior do sujeito” (Morin, 1996, p. 53), mas não anula o desenvolvimento da inteligência. Destacamos que o desenvolvimento da afetividade está ligado ao caráter subjetivo dos seres humanos e não impede o seu desenvolvimento intelectual, mas na verdade teria um papel colaborativo na construção do conhecimento quando levamos em conta a teoria da Biologia do Conhecer.

Outro aspecto que retomamos como constitutivo do sujeito é a linguagem e a cultura, pois entendemos que quando falamos da abordagem objetiva do falar “eu”, perpassamos pela linguagem. A linguagem seria a forma objetiva de o sujeito tomar consciência de si pela autorreferência, para então ter a possibilidade de refletir e se subjetivar recursivamente. Importante destacar que a consciência aqui assume o sentido intelectual de adaptação auto-

reflexiva. Nesses processos de subjetivação, Morin (1996, p. 53) afirma que somos habitados por noções relacionadas à alma e ao espírito, na qual o autor afirma que “temos o sentimento profundo de uma insuficiência de alma que só pode satisfazer o outro sujeito” e é nesse ponto que nos distanciamos da abordagem de Morin (1996) e trazemos o conceito de inteireza do ser de Sacramento Soares (2018). Em suma, o conceito de subjetividade para Morin (1996) envolve a interação do sujeito com o meio, não podendo ser separada do contexto social, cultural e histórico no qual aquele sujeito está inserido e no qual se desenvolveu.

Tendo essa abordagem mais integral do sujeito em todas as suas dimensões de ser e de conviver, apresentamos o conceito de inteireza do ser por Sacramento Soares (2018). A inteireza do ser é aqui entendida como o ser estar presente consigo mesmo, tendo consciência do que o toca internamente, bem como suas angústias, seus anseios e desejos. Nesse processo de tomada de consciência de si mesmo, a inteireza resulta como um processo advindo “não apenas de experiências trazidas de fora de si, para dentro, de exigências externas individuais ou coletivas” (Sacramento Soares, 2018, p.62).

Dessa forma, destacamos que a inteireza do ser pode ser compreendida como “um estado de consciência que permite olhar para si com legitimidade e presença, a fim de estar com o outro, em convivência e transformação mútua” (Sacramento Soares, 2018, p.59). Nesse sentido, percebemos que o conceito de inteireza do ser está aliado aos aspectos relacionados ao arcabouço teórico da Biologia do Conhecer, ao passo que entende a convivência no âmbito da legitimidade e do acolhimento.

Um caminho pelo qual o sujeito pode tomar consciência de si mesmo é a partir do conversar liberador idealizado por Maturana e Dávila (2009). O conversar liberador é definido como

um processo reflexivo que pode revelar como uma pessoa foi criando e mantendo ao longo de sua vida, ainda que de forma inconsciente, o conjunto de suas emoções, de uma forma recursiva. Na maioria das vezes essa criação e manutenção foi alicerçada num sentimento de desamor por si, o qual, por sua vez, foi desencadeado no contexto cultural familiar e social, onde foi criada e vive (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 44).

Entendemos que o conversar liberador na perspectiva de tomada de consciência sobre seu próprio estado pode ser uma prática do sujeito consigo mesmo, a fim de identificar os movimentos emocionais pelos quais o sujeito passa. Assim sendo, o sujeito poderá desenvolver formas mais responsáveis e conscientes para lidar com suas próprias emoções, mesmo que elas sejam negativas. Para tanto, é importante que o sujeito possa acolher suas emoções, frustrações e seus anseios, assumindo uma postura de não-julgamento, mas de

acolhimento para consigo mesmo. Sacramento Soares (2018, p. 63) afirma que “acolher emoções, receios e anseios é importante para que as energias que perpassam esses estados sejam reveladas”. Na figura 5, mostramos alguns dos princípios do conversar liberador elencados por Maturana e Dávila (2009).

Figura 5 – Princípios Conversar Liberador



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro princípio é chamado de orientação da atenção, no qual se pressupõe que quem escuta esteja presente, orientando sua escuta para que essa seja despida de julgamentos e expectativas. O segundo é escutar, escutar-se, escutar-nos e se refere a se desprender de nossas próprias crenças e visão de realidade, entendendo o historial do outro como válido, isto é, “o outro diz o que diz desde um domínio que é válido para ele no contexto do seu próprio viver” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 45). O terceiro princípio é encontro com o outro e diz respeito a entender o outro em sua legitimidade, superando antipatias, disputas e medos. O quarto, soltar as certezas e crenças, é entendido como uma tomada de consciência sobre as próprias crenças, a fim de despir-se delas e se permitir escutar a si mesmo e ao outro. Maturana e Dávila (2009) ainda trazem *ver é amar, amar é ver; assumir; ato de humildade e tudo ocorre somente como pode ocorrer* como princípios para o conversar liberador. Destacamos que os princípios do conversar liberador são coerentes com a abordagem da cartografia, ao passo que o pesquisador cartógrafo também precisa assumir uma postura de suspensão de suas próprias crenças ao adentrar o território.

Para que seja possível essa tomada de consciência e acolhimento, o sujeito precisa ser observador de si mesmo<sup>24</sup> e, além disso, é preciso que o sujeito esteja dotado de uma postura de abertura e de uma suspensão de valores para que seja possível enxergar a realidade que se desvela, utilizando de uma escuta atenta e de uma corporalidade do seu próprio ser. Somente dessa maneira, o sujeito poderá desenvolver uma relação de respeito consigo mesmo. Assim, Sacramento Soares (2018, p. 61) enfatiza

a importância dos movimentos internos do sujeito, na busca de entender e identificar sua forma de ser: o que o motiva, o que o angustia, seus anseios, seus desafios, suas alegrias. Esses movimentos são desencadeados quando o sujeito se deixa afetar pelo desejo de conhecer suas emoções e sentimentos, num processo de auto-observação.

Tomando consciência de suas emoções e acolhendo-as, em um processo recursivo de auto-observação e de ação, a estrutura do sujeito pode se moldar ao seu domínio de ação, em um fluir. As mudanças da sua dinâmica interna que podem ocorrer desses movimentos internos necessitam estar alicerçadas em processos recursivos e encharcados de legitimidade, do sujeito para consigo mesmo, em um acoplamento estrutural de si para consigo mesmo. Assim, podem emergir novas condutas do ser, “sustentadas por movimentos de auto-organização, que, por sua vez, modificam a dinâmica do ser” (Sacramento Soares, 2018, p. 61).

Estar em um estado de acoplamento estrutural consigo mesmo revela que o sujeito realizou auto-observações e construiu autoconhecimento, olhando para si e desenvolvendo uma consciência sobre aquilo que o faz se movimentar internamente. Essas ações necessitam ser coordenadas e recursivas, estando o sujeito presente e em legitimidade consigo mesmo, em um estado de inteireza, para que ele possa refletir sobre seu ser e sobre o seu viver. Essas práticas têm potencial de “desencadear movimentos internos que, por sua vez, possibilitam processos de autotransformação, de forma que os sujeitos mudem sua forma de agir, pois mudam sua forma de ser” (Sacramento Soares, 2018, p. 63).

Corroborando com esse entendimento de ser vivo em uma integralidade, Maturana e Dávila (2015, p. 530) afirmam que “às vezes perdemos nosso bem-estar desde nós mesmos(as), e também nos melhoramos desde nós mesmos(as)<sup>25</sup>”, reforçando que é o sistema com suas forças internas que produz a si mesmo, ancorado no conceito que Maturana e Varela (1997) constroem para autopoiese. Por isso, destacamos o papel do autoconhecimento e da

<sup>24</sup>Maturana e Varela (2001) nomeiam a ideia do “observador observando a si mesmo” como “observador implicado”.

<sup>25</sup>Trecho no original: “A veces perdemos nuestro bien-estar desde nosotros mismos/as, y también nos mejoramos desde nosotros mismos/as” (Maturana; Dávila, 2015, p. 530).

autoconsciência, que perpassam nosso viver, nosso conhecer e nosso ser, possibilitando que sejamos produtores de nós mesmos.

Essa ideia de que o conversar liberador pode ser um ponto de partida para tomada de consciência e transformações autopoieticas está em consonância com as ideias que Luiz Pellanda (2022) constrói para as sessões de análise terapêuticas. Esse autor afirma que a psicanálise é uma ciência complexa ao passo que ela estuda o ser humano como um todo e suas mudanças ao longo da vida. Nesse sentido, Pellanda (2022, p. 283) destaca que “somente o próprio analisando pode dar conta de seu progresso em termos de sua complexificação estrutural e maior resiliência diante das vicissitudes da vida”, o que entendemos como a responsabilidade do ser vivo em seu processo de complexificação, em uma perspectiva de que todo ser vivo é um ser autopoietico.

Fazemos nossas aproximações do conversar liberador com a análise, pois percebemos que podemos destacar algumas semelhanças nesses dois espaços de conversações ao realizarmos a leitura de Pellanda (2022). O autor infere que “toda análise é uma autoanálise” (Pellanda, 2022, p. 288), que pode desencadear mudanças, pois ao “ouvi-la gera um desequilíbrio, uma perturbação interna no analisando que, autopoieticamente, se reequilibra a seguir, refazendo sua homeostase, eventualmente mudando levemente seu ponto de vista a respeito de si próprio” (Pellanda, 2022, p. 290).

Para tanto, Pellanda (2022) destaca que tendo essas concepções claras, podemos considerar que a autonarrativa seja um instrumento da autopoiese, que pode levar a uma “construção de si pelo exercício de sua própria autopoiese, medidos então pelo aumento de sua autonomia e complexificação de sua rede vital” (Pellanda, 2022, p. 284). Nesse sentido, entendemos que a narrativa seria a perturbação que poderia desencadear os processos de transformação do sujeito de si mesmo por si e, somente nessa constituição progressiva é que o sujeito tem a possibilidade de se encontrar ou de se encaminhar para um estado de inteireza.

A autonarrativa é um processo reflexivo que envolve olhar para si mesmo, revisando seu historial de ações, buscando compreender as influências e perturbações na atuação profissional e como, em momentos distintos, seu sistema autopoietico se desenvolveu e se tornou mais complexo para lidar com os desafios da profissão. Esse processo de autonarrar ecoa na constituição do empoderamento.

Nossos sujeitos nessa pesquisa são entendidos como seres humanos autopoieticos dotados de uma subjetividade que deve ser levada em conta na sua constituição de docente. Nesse sentido, utilizamos da mesma distinção feita por Maturana e Rezepka (2003) entre formação humana e capacitação. Os autores afirmam que o que geralmente é entendimento

como formação de professores, na verdade é uma capacitação, ao passo são dados instrumentos para modificar suas práticas. Já a formação necessita perpassar a esfera do humano e do subjetivo, pois “a educação é um processo de transformação em convivência” (Maturana; Rezepka, 2003, p. 14).

Nesse sentido de pensar a formação como um todo do sujeito e não somente no âmbito profissional, os autores revelam aspectos que se referem à identidade do sujeito, entendendo como não fixa, mas advinda das relações construídas no viver.

A identidade de qualquer entidade é relacional e, como tal, é sistêmica. Isto é, não está determinada por nenhum aspecto particular de sua estrutura ou de seu comportamento, mas surge, constitui-se e conserva-se numa dinâmica relacional na qual conservam-se, dinamicamente entrelaçadas, a sua estrutura e as circunstâncias que a tornam possível. Assim a identidade de uma entidade, qualquer que seja, dura só enquanto se conserva a dinâmica sistêmica que a constitui e realiza (Maturana; Rezepka, 2003, p. 83).

Dessa forma, destacamos que a identidade do sujeito não é inata, mas vai se construindo ao longo do viver do sujeito, e é interligada com o acoplamento estrutural do sujeito-sistema com o meio no qual está inserido, bem como seu acoplamento com aqueles que compõem esse meio. Essa relação da identidade com o acoplamento estrutural é evidenciada pela seguinte passagem de Maturana e Rezepka (2003, p. 83): “por isso, uma pessoa conservará a sua identidade como ser humano no âmbito de sua contínua mudança estrutural apenas se conservar a dinâmica sistêmica relacional na qual se constitui e se realiza como tal”. Destacamos que se a dinâmica relacional for modificada, o acoplamento pode se desfazer e mudanças podem ocorrer.

Ainda, os autores afirmam que a falta de entendimento sobre a dinamicidade da identidade, bem como de seu caráter sistêmico e relacional, é um dos fatores que causa dificuldade na convivência. A negação dessa parte do sujeito nas nossas dimensões relacionais pode fazer com que “adoecemos em qualquer idade, quando houver interferência com o nosso viver no amor” (Maturana; Rezepka, 2003, p. 84), aspecto que consideramos como mal-estar anteriormente.

Maturana e Dávila (2015) entendem que a evolução da espécie humana, por eles denominada de *Homo sapiens-amans amans* (por incluir o amor na denominação da espécie) só foi possível pela emoção do amar, na ação de amar. Destacamos que o amar para esses autores não é visto na mesma perspectiva que o amor ou amar na perspectiva de senso comum. Para Maturana e Dávila (2015, p. 437), o amar é um domínio de ação:

O amar é o domínio das condutas relacionais sem expectativas, sem pressuposições, sem exigências através das quais o eu, o outro, o outra ou o outro surgem como legítimos outros em convivência com um; e é o olhar do amar que fundamenta o ato reflexivo que leva a ver a própria circunstância e a abrir o domínio da compreensão e do entendimento<sup>26</sup>.

Nessa perspectiva, os autores defendem que foi pelo amar que a espécie humana pode se desenvolver em seu linguajar, assim “amar é a emoção que sustenta e define a convivência da família ancestral, possibilitando o surgimento do humano no linguajar e no conversar” (Maturana; Dávila, 2015, p. 113)<sup>27</sup>. Os autores afirmam, ainda, que o viver no amor ou no desamor na pós-modernidade é uma escolha que fazemos enquanto seres reflexivos, sendo o amor ou desamor uma construção feita socialmente, que é refletida nas relações subjetivas e intersubjetivas. Assim, “os seres humanos, dada nossa constituição biológico-cultural fundamental como seres amorosos, somos os únicos capazes de escolher ser éticos ou não em nossa convivência relacional” (Maturana; Dávila, 2015, p. 251)<sup>28</sup>.

Assim, o amor respeita e aceita a si mesmo e ao outro como legítimos na convivência, sem preconceitos, sem expectativas, sem certezas, ao desfrutar da companhia mútua na proximidade física, no viver e conviver, no fluir do nosso cotidiano como *Homo sapiens-amans amans*. Ainda, corroborando com Visentini (2020, p. 224), entendemos que é no domínio de ação do amar que é possível desenvolver o conversar liberador, pois a

ação concernente à emoção amar, o diálogo, a reflexão, a interação entre os sujeitos de nossa espécie humana – *Homo sapiens-amans amans* –, em uma espiral epistêmico-teórico-metodológica que se constitui na possibilidade de um conversar libertador: amar para conversar, conversar para amar.

Por conseguinte, é somente no domínio de ação do amor que a espécie humana continua a se desenvolver, e somente nesse domínio, que é possível viver em nossa inteireza como indivíduo e como espécie. Um sujeito que está em sofrimento, que tem sua subjetividade e identidade negada, pode assumir posturas diferentes daquelas que tem como referências para si próprio. Isso nos indica que esse sujeito pode estar em um estado de fragmentação do seu próprio ser, revelada pelo sofrimento, isolamento, exclusão e desconexão de si e, sendo causada pelas perturbações vindas do externo e acolhidas em seu

<sup>26</sup>Tradução feita pela autora do original: “El amar es el ámbito de las conductas relacionales sin expectativas, sin supuestos, sin exigencias a través de las cuales uno mismo, el otro, la otra o lo otro surge como legítimo outro en convivencia con uno; y es la mirada del amar lo que funda el acto reflexivo que lleva a ver la propia circunstancia y a abrir el ámbito de la comprensión y el entendimiento”.

<sup>27</sup>Tradução feita pela autora do original: “El amar es la emoción que sostiene y define el convivir de la familia ancestral que hace posible el surgimiento de lo humano en el lenguaje y el conversar”.

<sup>28</sup>Tradução feita pela autora do original: “Los seres humanos, dada nuestra constitución biológica-cultural fundamental de seres amorosos, somos los únicos seres que podemos escoger ser o no ser éticos en nuestro vivir relacional”.

sistema. Ao mesmo tempo, podem causar alterações em sua identidade, pois essa é relacional e sistêmica. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de um empoderamento do sujeito para que ele tenha meios, em seu próprio sistema, para lidar com esse sofrimento. A possibilidade de voltar para seu estado de inteireza é passar por análises autonarrativas, a fim de desencadear nossos processos autopoieticos com potencial de restituir sua inteireza.

O entendimento de empoderamento utilizado nesse estudo é baseado no conceito formulado por Sacramento Soares e Rech (2021) para o dicionário de cultura de paz. A construção desse conceito está alicerçada no paradigma da complexidade e aliado à Biologia do Conhecer. Nesse sentido, as autoras conceituam “empoderamento como o processo por meio do qual o sujeito cria estratégias a partir de suas capacidades pessoais, em contato consigo mesmo, para reconhecendo-se e identificando sua forma de ser e de estar na vida, criar dinâmicas de auto-organização” (Sacramento Soares; Rech, 2021, p. 2).

A partir dessa conceituação entendemos que o empoderamento é um processo de transformação subjetiva autopoietico, pois pressupõe que o sujeito utilize de suas capacidades internas para lidar com os acontecimentos cotidianos. Para tanto, todas as esferas do sujeito são ativadas, ao passo que “empoderamento diz respeito a colocar em movimento dimensões do ser relacionadas a aspectos afetivos, cognitivos e de autoconhecimento” (Sacramento Soares; Rech, 2021, p. 1).

Na nossa percepção, o empoderamento do sujeito só é passível de se desenvolver se o sujeito estiver em um estado de inteireza de si, ao passo que ele precisa estar ciente de seu estado emocional e acolher seu sofrimento, suas angústias, seu mal-estar. Para tanto, é importante que ele seja capaz de superar uma possível fragmentação de si, estando presente e consciente em seu viver. Dessa maneira, o sujeito, utilizando de suas próprias forças em um processo autopoietico, tem potencial de modificar, consciente e recursivamente, sua dinâmica interna de mal-estar e sofrimento. A figura 6 apresentada é a criação de uma nuvem de palavras própria, englobando os conceitos que foram articulados ao longo da nossa compreensão sobre subjetividade docente.

O primeiro artigo selecionado é intitulado “Identidade docente: da subjetividade à

<sup>30</sup>Observamos que não realizamos um levantamento com métrica temporal, mas selecionamos textos e autores convidados para discutir a temática. Os textos são de cunho científico, englobando artigos, dissertações e teses, sendo escolhidos devido ao processo de rastreio no cartografar, chamando a atenção seja pelo título ou discurso, a fim de dialogar com a pesquisa.

pela complexidade e pela noção de subjetividade, as conclusões do estudo indicam que a identidade docente não é estagnada, mas contínua, considerando que o professor deve ser entendido em sua inteireza. Tendo esse aspecto em vista, os autores sugerem uma mudança nos parâmetros de formação docente, que englobe os aspectos culturais, psicológicos, sociais, espirituais, entre outros. Essa perspectiva de formação está em consonância com a apresentada por Maturana e Rezepka (2003) ao defender que a formação docente deve ir além da capacitação.

Diniz *et al.* (2011), em seu artigo “A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade”, tem um posicionamento sobre formação semelhante ao estudo anterior, defendendo que a formação docente deve ocorrer em um nível que vá além do caráter somente acadêmico, ao passo que perpassa o plano do sujeito. Para tanto, Diniz *et al.* (2011) evidencia que na formação de professores é importante levar em consideração as múltiplas dimensões do ser, já que somos constituídos de nossas crenças e experiências. Esse estudo está em consonância com a nossa perspectiva, já que entende o professor como o sujeito complexo que ele é.

Levy (2015), em “A Constituição da Identidade do Professor de Matemática no Olhar do Paradigma da Complexidade”, faz uma pesquisa teórica no âmbito da complexidade e da subjetividade do professor de Matemática. Morin é utilizado como suporte para os princípios da complexidade e Dubar para subjetividade, que é coerente com a abordagem de Morin. Para tanto, ambos os autores referenciados consideram que objetivo é aquilo que é visto de fora pelo outro e subjetivo é como o sujeito olha a si mesmo. As considerações finais indicam que a relação entre o “outro” e o “eu”, no contexto escolar personificada pelo professor-aluno, tem influências na constituição de identidades dos docentes.

O estudo de Dias (2009) intitulado “Fracasso Escolar e Subjetividade: A Complexidade do Fazer Educativo” faz uma busca em estudos que tratam sobre a temática, tendo como concepção de subjetividade a mesma que utilizamos, a partir de Morin. A autora destaca o aspecto complexo da subjetividade na sua expressão de auto-referência. Além disso, traz em sua interpretação final que os estudos que investigam o fracasso escolar são baseados em uma visão mais racional, ignorando os processos subjetivos que perpassam o ensinar e aprender. Dessa forma, Dias (2009) supõe que, com a reinserção da subjetividade, temos um possível novo olhar ao fracasso escolar, embora não uma solução.

O último estudo que encontramos e alinhamos com a nossa pesquisa não é sobre docentes. Tendo como título “Negação da Subjetividade no Trabalho: Dilemas Sobre a Saúde Mental dos Trabalhadores nas Organizações Produtivas”, o estudo de Valente e Leite (2009)

nos fez refletir sobre a negação de subjetividade para além do ambiente escolar. Os autores utilizam a conceituação que Davel e Vergara (2001) constroem para subjetividade e para subjetividade e trabalho. Destacamos que o exercício da docência também configura uma atividade profissional, um aspecto frequentemente negligenciado. Portanto, consideramos que os resultados se aplicam a essa esfera profissional. Em suas conclusões dessa pesquisa teórica, Valente e Leite (2009, p. 8) afirmam que na “negação de sua subjetividade, o indivíduo precisa lançar mão de mecanismos de defesa capazes de mantê-lo adaptado, produtivo e, quem sabe, satisfeito em seu papel organizacional”. Destacamos que esse cenário se configura como possível causador de sofrimento na subjetividade docente, por isso evidenciamos a necessidade de olhar para essas dinâmicas existentes.

### 3.3 O FIO DE SEDA DA BIOLOGIA DO CONHECER

A Biologia do Conhecer é um arcabouço teórico desenvolvido por Maturana e Varela, dois pesquisadores chilenos, e está ancorado nos princípios da complexidade e da Segunda Cibernética e no paradigma da complexidade. O paradigma da complexidade surgiu em contrapartida ao paradigma cartesiano, que tem como um dos seus pressupostos a não simplificação da realidade e o pensamento em rede. Já o paradigma vigente anterior ao da complexidade, o paradigma cartesiano, considera a realidade de forma fragmentada e linear, e o sujeito que conhece sempre externo a essa realidade.

Na Segunda Cibernética está inserido um princípio de Von Foerster que apresenta o sistema como aberto e fechado, isto é, “os sistemas vivos são fechados para a informação e abertos para os fluxos de energia” (Pellanda, 2009, p. 22). Esse princípio foi fundamental para a elaboração do conceito de autopoiese de Maturana e Varela (1997), ao passo que considera um sistema autônomo, mas aberto para trocas energéticas com o meio. Assim, “aquilo que vem de fora não determina ou instrui o que acontece internamente num sistema vivente, mas apenas perturba, disparando processos que são autônomos e homeostáticos, ou seja, autorreguladores” (Pellanda, 2009, p. 25). Aqui percebemos outro princípio que é relevante para o estudo dessa teoria, a auto-organização.

Iniciamos discutindo dois termos que se fazem presentes nas conceituações, organização e estrutura de sistemas. A estrutura é constituída pelos componentes, que são elementos materiais, e pelas relações que existem entre esses elementos. Já a organização diz respeito às diferentes relações que existem entre esses componentes para a manutenção do sistema (Bataloso Navas, 2024, p. 156). Destacamos que a organização acontece na estrutura

dos sistemas autopoieticos e que “a morte é a perda da organização autopoietica, é a perda da organização própria da vida” (Maturana, 2001, p. 77). A organização e a estrutura de sistemas autopoieticos estão intrinsecamente conectadas, assim, caso ocorram mudanças estruturais, a organização pode ser perdida.

O princípio da auto-organização é fundamental para o conceito de autopoiese, pois expressa a ideia de que as mudanças pelas quais o sistema passa, dependem da sua auto-organização. A auto-organização possui um caráter aberto e recursivo, além de implicar em autonomia.

Segundo Maturana e Varela (1997), a capacidade de auto-organização constitui-se numa característica fundamental de um sistema vivo, pois é o que o permite produzir seus próprios componentes, a partir das relações que estabelece consigo mesmo e com o meio em que está inserido; é a condição que lhe possibilita a autoprodução e a adaptação às condições em que se encontra (Giron, 2019, p. 30).

Ainda, destacamos que a auto-organização de um determinado sistema se mantém quando ele estiver acoplado com o meio, pois se não estiver, tanto o sistema quanto o meio vão se transformando mutuamente e em congruência. Assim, não faz sentido falarmos de neutralidade ou excluirmos o observador do fenômeno observado, pois a vida acontece em rede e só tem sentido em si mesma, sendo que somos o resultado das nossas trocas com o meio de forma não aleatória. “A vida é uma deriva de mudança estrutural contingente com nossas interações. E, como resultado disso, a cada instante nos encontramos em correspondência com o meio” (Maturana, 2001, p. 81). Isso ocorre, pois como afirmam Maturana e Varela (2001), os seres vivos são sistemas complexos e dinâmicos que estão em constante mudança e adaptação em acoplamento com as mudanças que ocorrem no meio.

Esse meio, na profissão docente, pode ser entendido como o nosso território de atuação e tudo que o compõe, bem como as pessoas que nele estão inseridas. Assim, a profissão docente é feita de pessoas, os professores, os alunos, os membros da direção, os pais e muitas outras pessoas que compõem o ambiente escolar. Quando falamos de pessoas, não podemos deixar de lembrar que elas estão inseridas em um mesmo ambiente que as proporciona estar juntas. A convivência é geralmente entendida como estar em um mesmo espaço que outros e, muitas vezes, é relacionada com familiaridade, mas não é essa perspectiva que a entendemos aqui.

Convivência, para nós, é entendida pela lente da Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela (1997) e pressupõe o estar juntos em legitimidade. Para tanto, é essencial que consideremos o outro como legítimo outro, bem como outro nos considerar como legítimos.

A convivência, nessa abordagem, necessita que os envolvidos estejam em suspensão de suas crenças pessoais, para que não ocorram pré-conceitos e julgamentos, mas sim que haja respeito mútuo. Ainda, pressupõe que haja escuta atenta do outro e acolhimento (consigo mesmo e com outro). Quando os sistemas estão em convivência podem desencadear processos de acoplamento estrutural e processos autopoieticos.

O acoplamento estrutural é definido por Maturana e Dávila (2015, p. 503) como a “relação de coerência operacional-relacional dinâmica com a circunstância em que se encontra um ser vivo enquanto realiza seu viver na unidade ecológica sensorial-operacional-relacional dinâmica do organismo-nicho que integra”. Entendemos que esse é um processo dos seres vivos de estar em congruência com o meio, atuando em concordância estando articulados.

Enquanto uma unidade não entrar em uma interação destrutiva com o seu ambiente, nós, como observadores, necessariamente veremos que entre a estrutura do ambiente e a da unidade, há uma compatibilidade ou congruência. Enquanto essa compatibilidade existir, o ambiente e a unidade agem como fontes mútuas de perturbações e desencadearão mutuamente mudanças de estado, um processo contínuo que denominamos acoplamento estrutural (Maturana; Varela, 2001, p. 67).

Assim, o acoplamento estrutural consiste em interações recorrentes mútuas entre o ser vivo e o meio no qual está inserido, que levam a transformações estruturais tanto no sistema quanto no meio. Destacamos que essas mudanças não são especificadas ou determinadas diretamente pelas propriedades do meio ou do sistema, mas resultam do historial de interações entre eles. Sendo assim, a estrutura do sistema e do meio causam influências recíprocas ao longo do tempo, porém cada um deles mantém sua própria organização. Utilizando termos oriundos da Física, podemos relacionar com a ideia de frequência. Assim, quando o sistema e o meio estiverem na mesma frequência, os dois têm potencial de se articularem, e entrarem em uma nova frequência juntos. Essa frequência é emergente das interações do sistema com o meio.

Tudo isso significa que, enquanto um organismo vivo interage com seu ambiente, passará inevitavelmente por uma sequência de mudanças estruturais que possibilitarão seu desenvolvimento como um indivíduo único e original. Em outras palavras, cada ser vivo ou indivíduo realiza e desenvolve seu próprio caminho original de interações recorrentes e acoplamentos estruturais. Isso ocorre de forma estruturalmente determinada, no sentido de que não é o ambiente que determina as mudanças, mas sim a estrutura interna do organismo. O ambiente pode desencadear ou catalisar mudanças, mas não determiná-las (Batalloso Navas, 2024, p. 162)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup>Tradução da autora do original: “Por todo esto, mientras que un organismo vivo se mantenga interactuando con su medio ambiente necesariamente pasará por una secuencia de cambios estructurales que harán posible su desarrollo como individuo original y único, lo que dicho con otras palabras significa que cada ser vivo o cada

O acoplamento com o meio leva a transformações, que, conseqüentemente, podem levar a complexificações do sistema, determinados pela estrutura do próprio sistema a partir das perturbações causadas pelo meio que foram acolhidas (Pellanda; Boettcher; Pinto, 2017). A complexificação pode ocorrer justamente nesse processo de acoplamento com o meio, pois o sistema acolhe o ruído (que vem de fora), o que tem potencial de desencadear processos de reorganização da estrutura do sistema. Ao se reorganizar, o sistema aumenta a consciência de si mesmo e do meio no qual está. Assim, a complexificação também pode ser entendida como a capacidade que os seres vivos têm de se adaptar, evoluir e se transformar em acoplamento com as mudanças que ocorrem no meio no qual ele está inserido (Maturana; Varela, 2001). Pellanda (2009) complementa que esse processo de complexificação pode ocorrer quando o sujeito se observa, coordena a ação e, a partir dessa coordenação de ação, que é recursiva, ele vai se transformando. Portanto, a coordenação de coordenações de ações recursivas é parte do processo de complexificação do sujeito. Ainda, a complexificação é um processo autopoietico.

A autonarrativa pode ser um caminho para a complexificação, ao passo que ao narrar a si mesmo, o sistema está olhando para suas dinâmicas e como elas se desenvolvem. Costa *et al.* (2022, p. 293) afirmam que “a aprendizagem, a partir das autonarrativas, não se dá de forma automática, mas a partir de gerenciamento. Aprendemos quando conseguimos gerenciar aquilo que emerge no ato de narrar-se”. Assim, o ato de narrar a si mesmo é uma forma de coordenar ações.

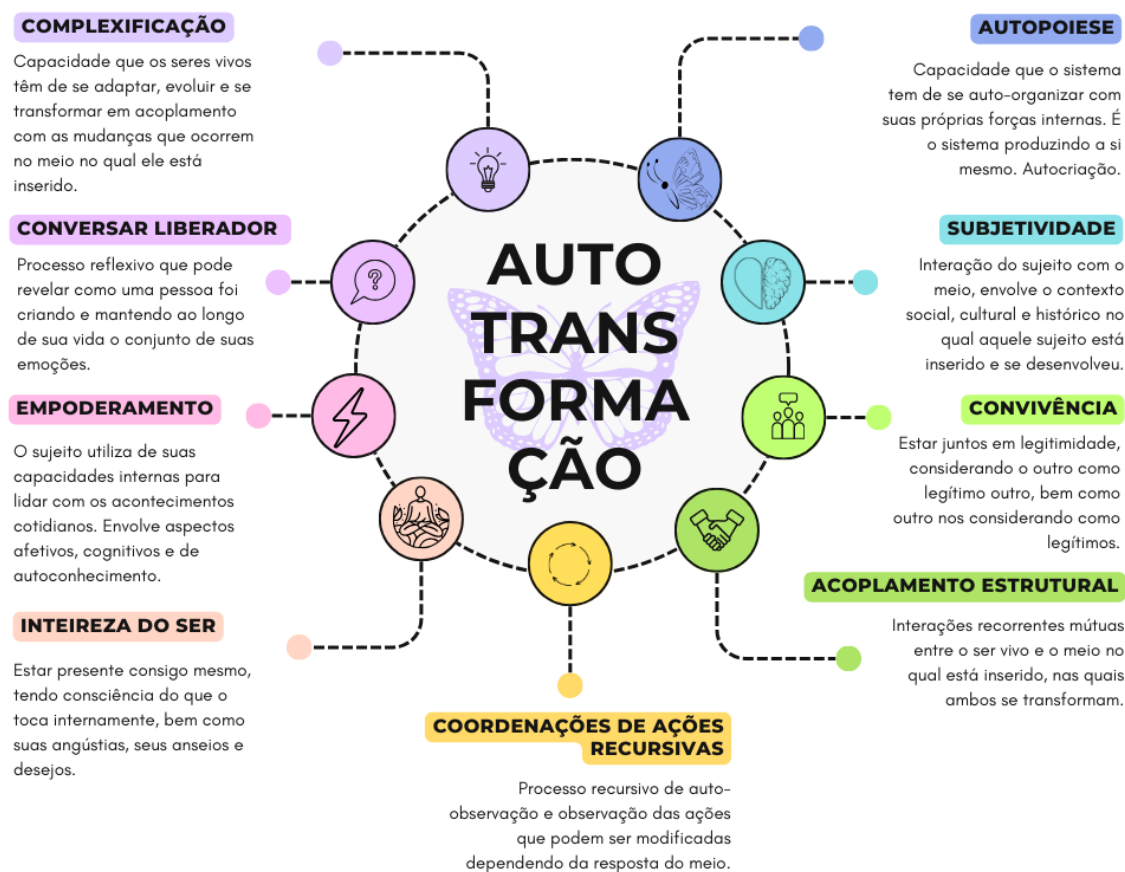
Coordenar coordenações de ações pressupõe recursividade, já que parte do observador observando a si mesmo, o observador implicado. Já falamos sobre o observador implicado ao mostrarmos nosso percurso até essa definição de pesquisa, bem como ao explorar a cartografia, já que o cartógrafo é o pesquisador implicado. Ao observar a si mesmo, o sistema toma consciência de seus atos, e assim, pensa; faz; reflete sobre o que foi feito; refaz a ação, de modo diferente, reflete novamente. Refletir abrange uma variedade de elementos e considerações, para isso é necessário observar e estar numa atitude interna de presença para poder estabelecer relações entre o que foi feito e o que se pretendia fazer. É um processo recursivo e não de repetição. Coordenar coordenações de ações possibilita transformações na estrutura do sistema, pois ao transformar o seu fazer, o sistema se transforma. A seguir,

---

individuo realiza y desarrolla su próprio camino original de interacciones recurrentes y acoplamientos estructurales. Y esto lo hace de una manera estructuralmente determinada, en el sentido de que no es el medio ambiente el que determina los cambios, sino la propia estructura interna del organismo. El medio ambiente puede desencadenar o gatillar cambios, pero no determinarlos” (Navas, 2024, p. 162).

apresentamos um mapa que contempla os principais conceitos desenvolvidos nesse fio na figura 7.

Figura 7 – Processos autoorganizadores



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, a autopoiese, que é o conceito chave da teoria da Biologia do conhecer, bem como deste estudo, em sua etimologia da “palavra que procede de dois vocábulos gregos: *auto* – por si – e *poieses* – produção, simbolizando a ideia de autoprodução dos seres vivos” (Pellanda, 2009, p. 23). O conceito de autopoiese foi desenvolvido por Maturana e Varela (1997) como a condição para que sistemas sejam considerados como seres vivos.

Pode-se dizer que a característica fundamental de toda forma de vida é a autopoiese, e é por meio dela que os seres vivos se auto-mantêm, se auto-criam e estabelecem dinâmica e unitariamente relações com seu meio ambiente, relações nas quais ocorrem transformações tanto no próprio sistema autopoietico quanto no meio com o qual trocam matéria e energia (Batalloso Navas, 2024, p. 154).<sup>32</sup>

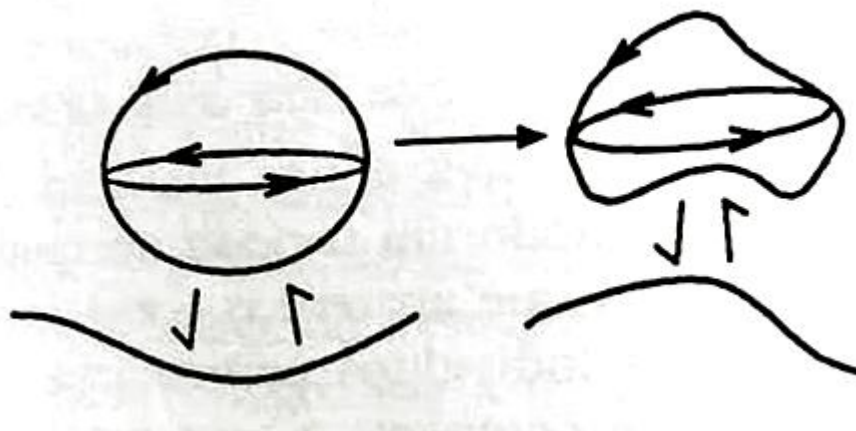
<sup>32</sup>Tradução da autora do original: “Puede decirse que la característica fundamental de toda forma de vida es la autopoiesis y que es a través de ella como los seres vivos se automantienen, se autocrean y establecen dinámica y

Entendemos a autopoiese como a capacidade que o sistema tem de se auto-organizar com suas próprias forças internas, podendo reorganizar sua estrutura em uma nova estrutura. É o sistema produzindo a si mesmo. Ainda, pode ser entendida como autocriação a partir de seus próprios recursos. As forças utilizadas para a autoprodução são elas também criadas pelo sistema. Assim, o sistema cria a dinâmica que vai sustentar a auto-organização a partir do que vem de fora, que foi acolhido pelo sistema, ou do que o próprio sistema percebe e organiza. As perturbações que vem de fora têm somente o potencial de tocar a superfície, assim o sistema as acolhe e desencadeia seus próprios processos.

Maturana e Varela (1984) usam o conceito de acoplamento estrutural, afirmando que os seres vivos reagem às perturbações do meio ambiente, ou seja, o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que, por sua vez, age sobre ele, alterando-o numa relação circular. Quando um organismo influencia outro, este replica influenciando no primeiro. Este, por sua vez, dá a tréplica, voltando a influenciar o segundo, que, por seu turno, retruca – e assim por diante, enquanto ao dois continuarem em acoplamento. Isso significa que as modificações do organismo não são determinadas pelo externo, mas o próprio organismo, através do movimento, participa da reorganização da estrutura do ser (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 100-101).

Ressaltamos que o sistema e meio se transformam mutuamente, mas somente o ser vivo tem a capacidade de se autoproduzir. Para que ocorram processos de transformação e autoprodução do ser vivo, é necessário que ocorram trocas com o meio, pois autopoiese pressupõe trocas com o meio. Maturana (2001, p. 81) define esse fenômeno da deriva estrutural como a “história de mudança estrutural de um organismo em interações com o meio”. O autor infere que nesse processo de mudanças, o sistema e meio mudam sempre juntos, produzindo uma “história de mudança estrutural do organismo e uma história de mudança estrutural do meio, que são congruentes” (Maturana, 2001, p. 80). A figura 8 apresenta uma representação realizada por Maturana (2002a) da transformação estrutural do sistema em acoplamento com o meio.

Figura 8 – O indivíduo e sua circunstância na deriva natural



Fonte: Maturana (2002a, p. 42)<sup>33</sup>.

O primeiro esboço representa o sistema, com as flechas representando a atuação do sistema em si mesmo (autopoiese) e as flechas fora do sistema representam as trocas com o meio. O segundo esboço apresenta o sistema após a adaptação, transformado, bem como o meio, mostrando o indivíduo e sua circunstância na deriva natural.

A palavra deriva faz referência a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias [...]. A história de mudança estrutural de um organismo em interações com o meio é uma deriva — uma deriva estrutural. A ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio. Não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque o meio apenas desencadeia no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa: o meio muda de maneira contingente com as interações com o organismo, e aquilo ao qual o observador irá se referir vai depender de onde esteja seu olhar (Maturana, 2001, p. 82).

Destacamos que esse processo de escrita sobre cada um dos conceitos, ora separando-os, ora articulando-os, foi reflexo de nosso próprio entendimento da teoria. Esses conceitos não são independentes, eles se articulam em uma rede, que não tem início ou fim, eles são circulares e recursivos. A apresentação deles dessa forma foi oriunda do nosso próprio processo de apropriação da teoria, das nossas complexificações de estruturas neurais e como sujeitos. Foi o nosso processo autopoietico que teve como perturbação inicial os conceitos da própria teoria. Foi parte do nosso processo de transformação de lagarta a vir-a-ser borboleta.

<sup>33</sup>Imagem retirada do livro *Ontologia da Realidade* de Humberto Maturana (2002a).

#### 4 PRIMEIRO POUSO

Atuando no modo de “observador observando a si mesmo” e estando mais envolvida com o meu desejo de pesquisa, comecei a rastrear o território escolar no qual estou inserida: os elementos e os sujeitos que o compunham. Assumindo uma atenção flutuante, sobrevoei meu território, a fim de identificar como os professores estavam atuando, se apresentavam algum sofrimento e as relações no ambiente, mas como cartógrafa estava aberta a outros aspectos que poderiam emergir no território. Conforme Kastrup (2009), fui realizando o movimento rastreio, interagindo com os outros professores nos momentos de intervalo das aulas, sem os estudantes, e buscando captar suas sensações ou observando sua forma de estar naquele território. Ao suspender minhas crenças e intencionalidades, conversando com e observando os professores, discutíamos com frequência como estávamos nos sentindo em relação ao nosso domínio de ação e atuação com os estudantes. Meus colegas professores, não pareciam, inicialmente, demonstrar níveis de sofrimento em relação ao trabalho, aspecto que foi alterando ao longo do ano letivo.

Eu sempre fui reservada em relação à minha vida pessoal, no sentido não de compartilhar com frequência meu estado emocional e, por conta disso, eu me percebo como uma pessoa mais observadora e faz com que eu leve mais tempo para me sentir mais confortável em interagir em um grupo novo. Confesso que não me senti acolhida de imediato, o grupo de professores da escola na qual eu atuava no ano de 2022 tinha subgrupos muito bem definidos. Esses grupos eram definidos, em sua maioria, por afinidade. Ao longo do tempo, interagi com a maioria dos professores do meu turno, realizando acoplamentos com alguns deles e com outros não, por não estarmos em sintonia. Havia uma professora, que eu me sentia muito confortável em conversar, compartilhando com ela meus estados emocionais e frustrações, e considero que aprendi muito com ela ao longo daquele ano letivo.

Essa docente, assim como eu, não estava inserida em nenhum dos grupos pré-existentes na sala dos professores, buscando trabalhar sozinha. Eu percebi que algo naquele território a perturbava e, posteriormente, ela me relatou que não se sentia incluída nesses grupos. Rios Neto (2021) corroborando com Maturana (2002a), afirma que esse estado de não inclusão, ou de exclusão, pode ser entendido como uma negação da subjetividade e do amor, o que pode causar doenças nos seres humanos.

Outro momento que colaborou para o acoplamento entre mim e a professora acompanhada foram as entregas de avaliações, nas quais trabalhávamos juntas. Esses momentos consistiam em receber os pais dos estudantes na escola e relatar a eles como tinha

sido o desempenho do estudante ao longo do trimestre. Era um grande aprendizado ouvi-la falar com os pais e com os estudantes e era possível perceber que ela aproveitava essa interação, pois acolhia tanto os pais quanto os estudantes. Tenho consciência que essa professora me ajudou a entender e a aproveitar esse momento de interação com pais e estudantes, pois aprendi com ela como lidar com essa situação de forma a não me causar sofrimento.

Ao acompanhar essa professora, percebi que ela está bastante envolvida emocionalmente com a escola, no sentido de sua relação com a escola e com os estudantes transcender a esfera do somente racional. Ao longo do ano, observei que ela se dedicava aos seus planejamentos e às tarefas propostas pela escola, além de se posicionar perante o grupo de professores, principalmente quando algo divergia do que ela considerava como correto. Assim, a professora Lírio não hesitava em verbalizar seu descontentamento com as situações que ocorriam no território que ela habitava.

Foi em uma situação dessas que percebi que ela estava em sofrimento, o qual ela expressou por meio do choro, e fui tocada pelo fenômeno pela primeira vez. A professora em questão questionou outro professor sobre sua (não) atuação em uma atividade da qual todos devíamos participar, e acabou se exaltando, tendo um rompante durante uma reunião pedagógica. Os outros professores não a acolheram, deixaram-na lidar com aquele sentimento sozinha, reforçando a possibilidade de uma exclusão dessa professora do grupo de professores que mencionamos anteriormente. Após, ela se isolou e não discutiu mais o assunto, então percebi que aquele momento foi uma manifestação do seu sofrimento com aquela situação. Fui tocada na perspectiva da cartografia, pois percebi que aquele acontecimento se destacava em relação aos outros que ocorriam no meu território e necessitava de acolhimento (Kastrup, 2009).

Em conversas com a orientadora, ela sugeriu que eu fizesse contato com o primeiro sujeito que eu intencionava acompanhar e, para mim, não houve dúvidas, eu já acompanhava essa professora ao longo do ano, conversar com ela seria pousar e uma oportunidade de compreender o seu sofrimento. Nessa perspectiva, perguntei a ela quanto à possibilidade de acompanhá-la, visando o cartografar da minha pesquisa, durante um intervalo das aulas em dezembro de 2022, no final do ano letivo. Expliquei que era para o doutorado, que seria em formato de uma conversa, com possibilidade de ocorrer mais de uma vez e, caso ela se sentisse confortável, poderia realizar uma escrita narrativa. Além disso, a professora foi questionada sobre a possibilidade de gravação e da assinatura do termo de consentimento. A

professora pareceu muito contente com o convite e pediu que entrasse em contato com ela via *WhatsApp*<sup>34</sup> no período das férias.

Em janeiro de 2023, enviei uma mensagem, refazendo o convite, o qual ela prontamente aceitou e já sugeriu uma data, além de sugerir que o encontro ocorresse em sua casa, para que nos sentíssemos mais à vontade. Fui muito bem recebida em sua casa, conversamos e tomamos um café. Conversar fez com que eu compreendesse o que a perturbava e que não era o mesmo que me perturbava.

Assim, o acompanhamento dessa professora ocorreu por meio de conversações, em que a temática desencadeada foi sobre o que ela sentia, seus anseios e sentimentos, bem como sua percepção em relação ao território escolar. Foi nesse diálogo, conforme trazíamos narrativas, ela compartilhando e eu também, que emergiram aspectos relacionados ao território no qual estamos inseridas, caracterizado pelo atuar com os estudantes no ambiente escolar, pelo planejamento das atividades, pelo estar junto com os outros professores, entre outros.

Nesse espaço além de contar sobre a realização dos primeiros movimentos da cartografia, sendo eles a atenção flutuante, o rastreo e o primeiro pouso, também realizamos o movimento do reconhecimento atento. O reconhecimento atento é um movimento que “tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares” (Kastrup, 2009, p. 45). Destacamos que esse movimento não ocorre de forma linear, mas em forma de circuitos.

Enfatizamos que o reconhecimento atento é um movimento circular e recursivo, portanto, traremos o reconhecimento atento e as reflexões dos diferentes movimentos realizados com a professora, relacionando aspectos da fala e da escrita da professora com aspectos da teoria, a fim de fazermos aproximações com o nosso estudo e após, trazendo algumas percepções nossas que emergiram nesse primeiro pouso. Neste estudo, estamos fazendo acompanhamentos e tecendo explicações científicas a partir dessas narrativas relacionadas com o nosso arcabouço teórico. Os caminhos e as relações que tecemos estão ancorados nas opções teóricas dessa tese, mas reforçamos que existem outros caminhos possíveis a serem construídos.

---

<sup>34</sup>Aplicativo de celular para envio de mensagens instantâneas.

#### 4. 1 O POUSO NO LÍRIO<sup>3536</sup>: A PRIMEIRA PROFESSORA ACOMPANHADA

A primeira professora acompanhada foi metaforicamente chamada de professora Lírio. Realizamos três movimentos de acompanhamento dos processos subjetivos dessa professora, explanados nos itens a seguir.

A professora Lírio tem cerca de 65 anos e traz consigo uma rica trajetória de vida e educação. Graduou-se no ensino médio em 1976, marcando o início de sua jornada acadêmica. Em 1984, concluiu sua formação na Faculdade de Comunicação, demonstrando um interesse inicial nas áreas comunicativas. Em 2005, graduou-se em Letras em Português, revelando sua busca constante por conhecimento e aprimoramento profissional. Antes de ingressar nessa área, teve uma experiência como bailarina clássica e professora de balé, evidenciando sua paixão pela arte.

Atualmente, há aproximadamente 10 anos, atua como professora de Língua Portuguesa e Redação na mesma escola. Sua dedicação ao ensino reflete-se em sua longa permanência na instituição. Além de sua paixão pelo trabalho educacional, ela nutre um amor especial por cachorros e por viajar. Com uma personalidade comunicativa, ela compartilha suas experiências e conhecimentos de maneira envolvente, contribuindo para um ambiente educacional enriquecedor.

O território no qual a professora Lírio atua está localizada estrategicamente, desfrutando de uma posição privilegiada atendendo a uma comunidade de classe média, com um poder aquisitivo relativamente alto. Com uma história de 60 anos de dedicação à educação, a escola é uma instituição de referência na região da rede municipal de ensino.

Com uma estrutura imponente, a escola abriga cerca de 14 turmas por turno, englobando os segmentos do Ensino Fundamental Área 1 e Área 2. Conta com uma equipe formada por aproximadamente 40 professores, além de uma direção e coordenação comprometidas.

A conservação da escola é notável, com pinturas em dia, classes e cadeiras bem cuidadas, e quadros de vidro recém-instalados. Cada sala de aula está equipada com televisores ou projetores, proporcionando um ambiente propício ao aprendizado.

---

<sup>35</sup>Sabemos que o método cartográfico permite que o nome dos sujeitos acompanhados seja utilizado na escrita, pois acompanha a subjetividade. Respeitando aos aspectos éticos da pesquisa, a escola na qual a docente estava inserida, bem como os colegas citados nas conversações, optamos por utilizar nomes fictícios para os docentes acompanhados, a fim de não prejudicar, ferir ou constranger nenhum dos envolvidos direta ou indiretamente.

<sup>36</sup> Para a primeira docente escolhemos a flor de lírio, para seguir a metáfora da borboleta pousando nas flores. O lírio foi escolhido, pois encontramos relação metafórica com o nome da escola na qual a professora atuava no período do acompanhamento.

Os docentes da escola enfrentam constantes desafios, uma vez que há uma significativa pressão para atingir resultados expressivos em avaliações municipais e nacionais. Essa demanda por resultados reflete o compromisso com a educação e com preparar os alunos para os desafios acadêmicos.

Destacamos que o sujeito e o território e sujeito estão em acoplamento, e, muitas vezes, o sujeito não se dá conta que o cansaço, entre outras emoções, pode estar ligado ao domínio de ação (território) no qual ele atua. Assim, ao acompanhar os sujeitos é importante, como pesquisadora implicada, destacar que esse sujeito, embora muitas vezes ele não tenha isso claro, está em um domínio de ação caracterizado por professores em competição, alunos dispersos, entre outros desafios do cotidiano escolar. Ainda, esse sujeito pode vir da sua casa preocupado com outras questões. Todas essas dinâmicas estão por trás da forma com que o sujeito que atua na escola.

#### **4. 1. 1 Movimento do conversar liberador**

As conversações ocorreram em janeiro de 2023 e, para ser coerente com o delineamento cartográfico, não tinham roteiro. A fim de desencadear o conversar, comecei contando para a professora como eu me percebia em relação ao meu sentimento de não acolhimento por parte dos estudantes para comigo e as minhas percepções da escola e da organização dos grupos de professores. Então, convidei a professora a contar como ela havia se sentido no começo de sua carreira e se ela se sentira assim. Ela foi contando suas percepções, e eu ia fazendo ocasionais comentários, para contar o que eu percebia também, num movimento de conversar em parceria e acolhimento. Destacamos que a professora Lírio fala de si a partir da narrativa e consideramos como narrativa aquilo que ela conseguiu traduzir e revelar de si. A narrativa traduz aquilo que o sujeito acompanhado conseguiu revelar de si a partir do seu olhar interno, da sua subjetividade.

Ela começa me contando que desde muito nova percebe o papel que a linguagem e a comunicação desempenham na vida em sociedade e que essa percepção se desenvolveu devido a possuir uma família grande. Para ser escutada, tendo oito irmãos, necessitava ser objetiva e convincente, assim, considera que é muito falante desde pequena.

*Professora Lírio<sup>37</sup>: Cedo, eu percebi como isso funciona como comunicação mesmo. O processo da comunicação ela é da interação, como tu te comunica e como as pessoas aceitam essa comunicação. Maior a autoestima, mais fácil o convencimento. Quanto melhor está contigo mesmo, quanto mais convencida de quem tu é, teu autoconhecimento aprimora a comunicação<sup>38</sup>.*

Por ter esse entendimento de comunicação, relacionado à interação, a professora acredita que isso a facilitou para realizar o trabalho docente. Sendo comunicativa e autoconfiante, consegue reter a atenção das pessoas. Aproximamos essa relação que a professora faz de “como a pessoa se comunica e como a outra pessoa aceita essa comunicação” muito próxima do acoplamento estrutural, definido por Maturana e Dávila (2015), pois pressupõe que uma parte acolha a outra e vice-versa. Ainda, vemos que a inteireza do ser, se faz presente quando a professora destaca a importância de estar bem consigo mesma e em como isso afeta o nosso conversar. Para conversar, precisamos acoplar e, para acoplar, precisamos estar em um estado de inteireza interna.

A professora relatou que, no começo, seu sofrimento em relação à profissão ocorria por não estar acostumada com turmas muito grandes e apresentava dificuldades em organizar os conteúdos que deveria explorar durante o ano letivo. Ela se mostrou muito preocupada em investigar o que o aluno precisa, gosta e, ainda, em como fazer com que ele continue gostando, como manter o interesse do aluno ativo. Atualmente, a professora considera como um aspecto positivo justamente aquilo que a causava sofrimento no começo de sua vida profissional, o planejamento.

*Professora Lírio: Experiências muito positivas que eu tenho hoje para te dizer: planejamento direitinho, plano de trabalho de cada ano, eu já distribuo nos trimestres o que será necessário. Então, o que vai ser trabalhado no primeiro trimestre, o que será no segundo e o que será no terceiro.*

---

<sup>37</sup>Essa formatação de fonte foi escolhida para destacar extratos da autonarrativa oral da Professora Lírio.

<sup>38</sup>Trazemos extratos da nossa conversa transcritos de forma literal. Logo, erros de concordância gramatical são devidos ao conversar em naturalidade em nossa língua materna.

Destacamos que esse planejamento dessa professora não é construído somente da forma que ela acredita que seja a melhor, mas é inspirado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a professora relatou fazer um diagnóstico da turma, verificando o que os estudantes necessitam. Ao longo da conversa, percebemos uma transformação autopoietica em relação ao planejamento, pois o que no começo ela considerava como difícil, tornou-se uma de suas principais características e facilidades, sendo determinante em sua atividade docente, sendo essa a primeira perturbação que identificamos que foi acolhida pela professora e que pode ter ocasionado mudanças.

Nessa perspectiva de planejamento, de diagnóstico e de organização de plano de trabalho, a professora afirma verificar o que os estudantes precisam aprimorar antes de trabalhar as competências sugeridas pela BNCC. Por exemplo, se o estudante precisa construir um blog, trabalhar a habilidade de escrita antes de atingir o objetivo final. E reflete:

*Professora Lírio: Tem professores – ‘ai, eles não aprendem nada, não evoluem’ – então tu tá, pro meu ponto de vista, tu está cobrando deles algo que eles ainda não têm, por isso que eles não chegam.*

Aqui percebemos o processo de complexificação na visão de aprendizagem da professora, que infere uma construção cognitiva. Logo, se o estudante ainda não tem as estruturas neurais que potencializam sua escrita, poderá apresentar dificuldades na construção de um blog, por exemplo.

Quando questionada como se sente, afirma que se considera uma pessoa muito feliz, por ver o processo que propõe tornar-se efetivo e por perceber os avanços que os alunos têm, mas que se tivesse que fazer provas de gramática, sentiria-se muito infeliz. Por mais que a professora esteja realizada em sua profissão e estar muito feliz, todas as profissões apresentam frustrações, assim, ela cita algumas: o não empenho dos alunos nas atividades; o não comprometimento dos pais; o descaso com a educação.

*Professora Lírio: As coisas que mais me frustram são aqueles em que eu faço uma proposta de trabalho para o aluno e o aluno não dá muito valor. E às vezes são propostas tão pequenas, que o que eu percebo, que ele não conseguiu compreender o enunciado e ele fica esperando que eu explique o que é o enunciado. Isso me frustra muito.*

*[...] Outra coisa que me deixa mal, que eu me sinto muito mal em sala de aula, é o fato de, os pais não darem a efetiva atenção para que o aluno se sinta estimulado. O professor não tem esse poder de estimular o aluno, nós temos um pouquinho, mas não muito mais que isso. Se os pais desvalorizam o estudo, a atenção, os alunos não tão nem aí para ti. Pede para ele, ‘traz uns feijõezinhos de casa’, não trazem. É o ou não é, que tu passaste também.*

*- Sim, eu pedi palitinhos de dente. [...]*

*Professora Lírio: É o descaso, esse descaso que o aluno tem com as coisas solicitadas pela escola, me deixa muito, muito furiosa. Eu saio do lugar. (com ênfase)*

Perceber o descaso com a educação e falta de comprometimento que os pais têm com a educação dos filhos é um motivo recorrentemente citado pelos professores como causa de desmotivação docente (Guimarães, 2022). A professora cita com ênfase que essa situação a causa frustração. Nos acompanhamentos que tivemos com essa professora em contato com os pais nas entregas de boletim, percebemos que, em uma tentativa de aproximar os pais das situações escolares de seus filhos, ela sempre foi muito atenciosa, conversando bastante. Inferimos que, por mais que ela não tenha citado que essa seja sua forma de lidar e tentar melhorar a relação pais-escola, observamos que essa é uma das formas que ela pode utilizar para provocar mudanças. Para amenizar a questão da falta de material, a professora diz que quando solicita algum material específico, sempre leva um pouco em sua bolsa, por garantia.

*Professora Lírio: Eu me sinto frustrada com a situação de descaso do aluno com a escola. Isso já me frustrou mais, eu fui me acostumando.*

O descaso com a educação é outro causador de mal-estar muito citado nos estudos revisados. Para exemplificar o descaso que vivencia, a professora cita como exemplo a contribuição espontânea que a escola costuma solicitar para os estudantes, que não tem valor especificado, mas que os estudantes e pais não têm o hábito de contribuir. A professora menciona que essas situações já a incomodaram mais, mas agora se acostumou. Percebemos

que sua estrutura pode ter se modificado em volta de uma perturbação que era muito recorrente: a frustração com o descaso. Dessa forma, a professora não entra em sofrimento.

Todas as situações mencionadas causam algum nível de desconforto na professora Lírio, mas percebemos, durante todo o período de acompanhamento, que essas situações não têm causado mais sofrimento nela. Os processos autopoiéticos que transformaram sua estrutura em torno dessas situações ocorreram muitas vezes ao longo dos seus anos de docência, mas, atualmente, não provocam mais processos autopoiéticos que a modifiquem, evidenciado por ela como “costume”.

Em contrapartida, entramos em um tópico que pode ter sido o principal causador de sofrimento nessa docente no ano de 2022, que é a convivência com os colegas de trabalho. Ela inicia comentando que ouviu alguns colegas falando mal de estudantes e estudantes falando mal de um professor em específico, logo, ela percebe um grande desequilíbrio nessa situação. Inferimos que esse desequilíbrio pode ocorrer, pois o professor em questão não conseguiu acoplar com os estudantes, logo, eles podem não estar em sintonia, o que afeta sua relação de convivência e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a professora fez um desabafo:

*Professora Lírio: Ai, eu me frustro muito com os colegas, bastante.*

Esse comentário foi feito com uma voz de cansaço, como se essa situação estivesse se repetindo. Ela complementa que é devido a algumas posturas que esses professores assumem e que ela discorda. Quanto ao comportamento desses docentes, ela afirma:

*Professora Lírio: Põem eles para baixo, retiram a autoconfiança das crianças, falam mal dos alunos. Isto me magoa, sabe?*

Percebemos que a professora pode entrar em sofrimento por observar que alguns colegas não têm uma postura de acolhimento em relação aos estudantes e revela em sua narrativa que considera isso como malefício para os estudantes. Em contrapartida, a professora relata:

*Professora Lírio: Ninguém se mete muito comigo porque também sou faca na bota nesse momento. É, eu to defendendo as minhas crianças, né. Falem mal das minhas crianças. [...] O que eu posso fazer para*

*melhorar, porque eu penso só isso. O tempo todo. Esse é o meu lema, o que eu posso melhorar na vida dessa criança hoje, um indivíduo e um cidadão. O que que eu posso melhorar?*

Essa professora percebe a forma de estar com os estudantes como diferente da dos outros professores, o que denota um desequilíbrio no grupo de docentes desse território acompanhado, que não está em acoplamento. Destacamos que a narrativa dela explicita aquilo que ela percebe e muitas vezes não se dá conta que é fruto do contexto, pois está acoplada com o contexto. Assim, cada professor, em acoplamento com os estudantes e com o seu domínio de ação, cria a dinâmica que sustenta o contexto da sala de aula.

Mendes (2019) dialogando com Maturana e Dávila (2006) afirma que existe a necessidade de educarmos para a convivência no presente na perspectiva de coordenações de coordenações de ações, agindo, analisando, retroagindo e retroanalizando, pois a “a educação para a convivência, sem a legitimidade, a inteireza, e a clareza de que esse conceito-vida implica, não auxiliará o ser humano a evoluir/se transformar em uma perspectiva de co-inspiração e co-transformação com outros humanos e com os demais seres vivos” (Mendes, 2019, p. 68). Assim, podemos criar movimentos recursivos para um fluir da humanidade. Essa afirmação é coerente com o desejo de educação de Maturana e Dávila (2006, p. 33) que reforçam o desejo de que “os educandos se transformem em adultos espontaneamente éticos na sua conduta cotidiana; que a sua conduta ética não surja do controle de um impulso para uma conduta não ética possível”. Refletimos que para que seja possível atingir esse desejo de educação é necessário que as experiências escolares dos educandos sejam compostas por interações construtivas, que os acolham e os permitam realizar seus movimentos autopoieticos, a fim de se autoconstituírem em seres vivos empoderados em sua inteireza.

Seguindo essa perspectiva, a professora relatou que a direção das escolas é outro aspecto que pode ser negativo. Ela narrou uma situação que ocorreu no ano de 2021, período anterior ao início do acompanhamento. Ela relatou que teve uma situação complicada em uma turma, na qual ela fez uma fala sobre seu método de trabalho com todas as turmas com as quais atuaria naquele ano e não obteve reclamação dos pais. Os estudantes da turma em questão podem ter interpretado essa maneira de agir e de atuar da professora como não acolhimento e ampliaram uma fala dela para a direção, que não deu suporte a ela, ficando do lado dos estudantes.

*Professora Lírio: E a direção, ao invés de me ouvir, eu ouvi gritos contra mim e fiz ata. E não fiz uma, fiz várias durante o ano.*

Pela fala da docente, podemos evidenciar que essa situação pode ter causado muito sofrimento a ela e, provavelmente, ainda causa. Foi uma ruptura que ocorreu entre ela e o grupo diretivo, por uma possível falta de acolhimento. Destacamos que a exclusão explícita ou velada sinaliza para interações destrutivas, que estão apoiadas na emoção do desamar (Maturana; Rezepka, 2003). Outro ponto importante para esses autores é que os seres humanos se constituem no linguajar, que é resultado do acoplamento estrutural. Na falta desse acoplamento, evidenciamos a falta de um espaço relacional de acolhimento legítimo.

*Professora Lírio: É bem frustrante quando a direção não consegue nos escutar.*

Evidenciamos que pode não ter ocorrido um conversar liberador e uma escuta atenta. A professora se sentiu julgada e não teve apoio daqueles que poderiam ajudá-la. Quando questionada como lidou com aquela situação, afirmou que se sentiu muito mal e chorou muito. Com os alunos daquela turma, manteve o contato como estritamente profissional, evitando descontrações e criou uma parede na relação com eles, a fim de se proteger.

*Professora Lírio: Então foi uma coisa assim muito grosseira, muito baixo nível, baixo astral. Passei muito mal, fiquei muito mal aquele mês, aquele semestre, aquele ano.*

*- E como a senhora lidou com essa situação?*

*Professora Lírio: Eu criei essa barreira. E com as gurias (direção) não tenho mais aquela relação ingênua, inocente que eu tinha com elas. Agora é tudo premeditado, também já estou atenta. Não fico mais vulnerável.*

Aqui percebemos que essa barreira não foi somente com os alunos, mas também com a direção. Acompanhando a professora durante o ano letivo, percebemos que esse distanciamento entre ela e direção se manteve no estritamente profissional, respeitando a

hierarquia e seguindo as ordens. A gestão emerge na fala da docente como uma causadora de tensionamento, sendo para ela uma interação difícil, talvez até destrutiva (Maturana; Varela, 2001), que causa perturbação em sua subjetividade, para atuar com seus estudantes e com o objeto de conhecimento.

No que se refere aos colegas, ela parece um pouco isolada dos demais, mas apresenta uma relação de respeito. Nessa perspectiva, comentamos que percebemos a existência de grupos bem delineados na sala dos professores, cujos membros raramente interagem com as pessoas dos outros grupos, ao que a professora responde:

*Professora Lírio: Nunca houve grupos, foi a partir de duas pessoas na escola que surgiram grupos. De fofoca, de fechamento, um fala mal do outro. Nunca houve isso.*

*Professora Lírio: Não consegue conversar com o grande grupo. É individualismo. Isso aí eu odeio. Eu acho que a escola perde muito com isso. Eu fiquei muito chateada esse ano, falando mal dos colegas? É uma coisa horrível, não pode isso.*

A professora relata que a formação desses grupos foi prejudicial para escola e denota que os colegas são muito individualistas, o que acabou por transformar a relação entre eles. Afinal, “os problemas sociais são sempre problemas culturais porque têm a ver com os mundos que construímos na convivência” (Maturana, 2002b, p. 208).

*Professora Lírio: O grupo era mais prestativo uns com os outros, tanto em relação ao trabalho docente quando nos momentos de convivência dos professores.*

Essas falas da docente evidenciam que a professora percebe as mudanças pela qual o grupo de professores passou e ela não as considera positivas, ao passo que acabou por tirar uma característica prévia do grupo, que era a prestatividade. Dessa forma, o grupo como sistema passou por transformações que alteraram seu funcionamento. Nessa perspectiva, Sacramento Soares e Rech (2016, p. 43) chamam a atenção para a emergência de “que somos nós mesmos que criamos o mal-estar e o sofrimento no nosso cotidiano e os danos que degradam o meio ambiente, bem como as alegrias e os prazeres que vivemos nos ambientes

sociais e naturais”. Ainda, as autoras afirmam que esse aspecto de autorresponsabilidade e de autoconsciência “é o ponto de virada para perceber e aceitar a responsabilidade ética e social que é o fundamento do conviver humano ético” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 43). Assim, o sistema do qual a professora Lírio faz parte, apresenta características de fragmentação. No prefácio do livro “Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural”, de Maturana e Dávila (2009), Ascenci e Cristi (2008, p. 18) afirmam:

É assim que, neste presente cultural de transição para uma nova era psíquica da humanidade pós-pós-moderna, que parece surgir uma matriz cultural que como rede de conversações gera uma convivência ética natural que pode abrir as portas para um viver humano que possa recuperar ou alcançar o viver em um habitar que surgirá como uma nova arquitetura dinâmica humana e ecológica pelo conservar em nosso viver e conviver uma consciência reflexiva recursiva ou sistêmica-sistêmica.

Assim, refletimos sobre a necessidade da cocriação, nesse território no qual a professora Lírio está inserida, de um domínio de ação entre os seres que o compõe que tenha como uma de suas características o conviver em legitimidade. Quando questionada como ela lidou com essa situação toda, ela afirmou:

*Professora Lírio: Com essa situação toda? Ah, eu me estressei. Eu coloquei a boca no trombone mais de uma vez. Tu deve ter presenciado uma ou duas. [...] Eu fico muito chateada com essas coisas do individualismo, eu não aceito numa equipe que trabalha. Nós sempre fomos muito cooperativas. Fiquei bem frustrada esse ano. Ah, eu me isolei bastante.*

A cooperação entre os seres humanos em convivência é um aspecto relevante para Maturana (2002b), já que esse autor considera a cooperação (e a competição) como um domínio de ação do viver humano. “A conduta social está fundada na cooperação, não na competição. [...] A competição é contrária à seriedade na ação, pois aquele que compete não vive naquilo que faz, aliena-se na negação do outro” (Maturana, 2002b, p. 206). A partir do que foi narrado, podemos inferir que o território no qual a docente atua sofreu uma alteração de um domínio de ação cooperativo para um domínio de ação competitivo. Reforçamos que o domínio de ação da cooperação é baseado no amor, enquanto que o domínio de ação da competitividade é baseado na negação do outro. Mendes (2019, p. 62) amplia essa compreensão ao relacionar a cooperação com o desenvolvimento da espécie humana, afirmando, baseado em Maturana (2002b), que as “relações de cooperação, sendo o amor essa

condição de aceitação legítima do outro na convivência, nos diferentes espaços, tempos e domínios” é como a condição humana se constituiu.

O referido “colocar a boca no trombone” é sobre momentos em que a professora se posicionou claramente perante o grupo de professores, demonstrando sua insatisfação com o desequilíbrio entre a equipe e o citado individualismo. Como ela mencionou no começo da conversa, ela fala com confiança, o que pode ter sido entendido como agressividade pelo grupo, que não a acolheu. Inferimos que essa professora não conseguiu acoplar com alguns colegas de grupo, suas vibrações estão em níveis muito diferentes. A professora, nesses momentos de manifestar sua insatisfação, foi muito incisiva e mostrou muita força. Após, ela se isolou e relatou ter chorado. O choro, como mencionado pela docente, é uma das formas que ela utiliza para expressar a sua frustração e diminuir o sofrimento.

*Professora Lírio: As gurias [colegas] dizem: ‘te acalma’. Por que me acalmar? O choro é como eu to me acalmando. Eu tenho que permitir a sentir, eu não fico quieta remoendo pedaço aqui dentro. Eu choro. Se eu choro, no dia seguinte já não lembro mais de nada.*

Isso sinaliza como a perturbação é acolhida e aceita "estrategicamente" pelo sistema da professora Lírio, como seu sistema autopoietico se autoorganiza. Para que possamos estar, mesmo que momentaneamente, em um estado de inteireza de si, é necessário que acolhamos as nossas emoções, sejam elas boas ou ruins. A inteireza do ser é um processo de constituir-se como sujeito, acolhendo a si mesmo e suas emoções, para que seja possível emergir um acoplamento consigo mesmo. O ato de acolher seu sofrimento e deixá-lo fluir em forma de choro, evidencia essa característica na docente. Quando questionada se isso afeta sua vida pessoal de alguma forma, a professora afirma que não, que ela mantém essas questões somente na escola e não leva para casa. Por mais que a professora afirme que isso não afeta sua vida pessoal, evidenciamos mais uma mudança em sua estrutura: a perda de confiança na equipe.

*Professora Lírio: A relação tem que ser de respeito, de parceria.[...] Perdi bastante a confiança que eu tinha inicialmente. Perdi muita confiança. Perdi muita confiança. Isso não me incomoda especificamente. Já me incomodou, mas nada assim que perdure 2 ou 3 dias. Fica assim meio chateadinha, meio magoada e tal.*

*- Como parou de ser importante? Eu estou na fase que incomoda e fico com aquilo por dias.*

*Professora Lírio: Eu acho que é o próprio processo de repetição da situação. Cada vez tu mesma vai criando uma expectativa emocional para aquilo que vem e como tu passou a outra vez.*

Nessa última fala, evidenciamos outra mudança pela qual a docente passou, ao vivenciar diversas vezes situações frustrantes e que causam sofrimento, sua estrutura se modificou, de forma que ela não sofra tanto quando elas ocorrem. Inferimos que é possível relacionar com as coordenações de coordenações de ações, já que a professora passou por uma determinada situação que a causou sofrimento, refletiu sobre, e passou por uma situação semelhante de forma diferente, por diversas vezes, até que essas pequenas situações que causavam muito mal-estar, agora são quase indiferentes a ela. Nessas reflexões, ela inclui:

*Professora Lírio: Eu comecei a ver assim: eu vou querer me comparar? – eu sou ótima<sup>39</sup>, esse é o meu ponto de vista.*

Nessa fala percebemos outro conceito que nos é muito caro, o conceito de empoderamento. Para que a professora possa ter essa visão de si mesma, “eu sou ótima”, ela precisa estar em uma unidade, consciente de todas as suas dimensões de ser e estar no mundo, e com exímio autoconhecimento. A docente faz uso dessa consciência para não se diminuir perante as adversidades da convivência com os colegas, mas se fortalecer.

Ainda, podemos perceber uma relação com o princípio da autonomia/dependência, no qual compreendemos o viver a partir do respeito a nós mesmos e ao outro. “Se não consigo me reconhecer, respeitar-me, tampouco reconheço e respeito o outro, o que acaba por impedir que ocorra o fenômeno social da linguagem (das coordenações consensuais de ações) na convivência legítima” (Mendes, 2019, p.74). Corroborando com Mendes (2019), essa perspectiva seria educar para a autonomia reflexiva.

Para a professora Lírio, essas situações são ofuscadas pelo amor que ela tem pela docência e por seus alunos. Ela considerada que os estudantes são seu foco e que por mais que

---

<sup>39</sup>Destacamos que, quando a professora se afirma como ‘ótima’ ela pode ser estar se narrando a partir de um olhar autocentrado ou de autoestima muito elevada, não vamos discutir essa questão, mas é algo que gostaríamos de pontuar.

tenha muitas situações frustrantes que envolvem a profissão, os alunos são a compensação. Ainda, a professora relata que essa foi uma transformação que teve como docente, já que hoje considera que seu modo de estar com os estudantes é muito mais afetivo, caracterizando como uma ligação mais voltada para o emocional do que para o profissional. Maders e Barcelos (2019, p. 6) acreditam no potencial que a educação com essas características apresenta:

se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar esteja interligado ao fazer pedagógico, nossas aulas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os professores entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros.

Percebemos uma relação com a visão de Maturana, já que entende que os seres humanos são repletos de amorosidade e essa perpassa o nosso viver. Quanto à perspectiva de sair da sala de aula, ela infere:

*Professora Lírio: O meu sentimento com sala de aula é tristeza de me afastar de aluno, não dos colegas, não farão falta nenhuma, mas os alunos sim. Eles enriquecem o meu dia, eles me deixam feliz no dia a dia. Por mais frustrante que seja, por mais ruim que seja.*

A narrativa da docente permite evidenciar que ela vive o seu estar em sala de aula, transformando-se na convivência com os estudantes, convidando-os a estar com ela. Levando em conta as perguntas feitas por Maturana e Dávila (2006, p. 31): “o que é educar? Como estamos educando nossos meninos, meninas e jovens? O que desejamos da educação? O que desejam nossos educandos do processo educativo? Educar é tarefa só do colégio? Quem são os atores comprometidos nesse processo? De quem é a responsabilidade da tarefa educativa?” responderíamos que essa docente, pelo que foi narrado, parece ter esses questionamentos em mente ao ser e estar em sala de aula.

*Professora Lírio: O contato com os alunos é fundamental. É encantá-los e eu ficar encantada com eles.*

Questionamos a docente sobre como tinha sido compartilhar um pouco de sua história e essa ação tinha provocado algo, ao que ela respondeu:

*Professora Lírio: Essa retomada, me lembrou toda minha caminhada tanto positiva quanto negativa e que as situações negativas criaram em mim uma espécie de divisor. Aprender a dividir as estações. Qualquer frustração, constrói um muro, fica atrás do muro e deixa eles que se virem. A coisa vai pegar fogo? Deixa, não é contigo. Mas eu nunca fui individualista.*

Identificamos o que pode ter sido causador de sofrimento e mal-estar para essa docente: a convivência com os colegas de trabalho e direção. Percebemos, nos acompanhamentos iniciais do ano letivo, que ela está em sofrimento e, ingenuamente, pensamos que poderia ser pelo mesmo motivo que nos desestabilizava, a convivência com os alunos. As conversas com a professora Lírio foram fundamentais para que compreendêssemos o que estava causando esse sofrimento nela nesse ano de trabalho em específico.

O muro pode ser entendido como algo que emerge a partir de movimentos autopoieticos, pois a professora utiliza de seus próprios recursos internos para reorganizar sua maneira de atuar diante do que acontece. Esse muro que ela mencionou ter formado pode ter resultado de um processo autopoietico de transformação do seu ser, a fim de se proteger das perturbações que as situações de não acolhimento, de negação da sua subjetividade e de não conversar liberador que surgiam em seu trabalho. Com essa parede, ela teve a possibilidade de manter a sua inteireza. Enfatizamos que essa foi a forma como a professora Lírio percebeu e narrou as suas vivências, significando-as através da sua própria estrutura, revelando o que sentiu e como lidou com as situações que potencialmente a causaram sofrimento.

#### 4. 1. 1. 1 O pólen do lírio

A professora com a qual conversei se mostrou muito prestativa e atenciosa. Quanto à gravação, ela havia sido questionada sobre a possibilidade, com a qual concordou. Ela se mostrou preocupada se o gravador estava funcionando corretamente e não aparentou desconforto, falando normalmente. Os únicos momentos que percebi cuidado da parte dela era quando sussurrava o nome de algum outro professor da escola, para não que ficasse registrado na gravação. Informe-i-a posteriormente que a gravação seria somente para uso da pesquisa e que somente eu teria acesso.

A professora me deixou bem confortável e eu a deixei à vontade para falar tudo que ela considerava importante, por mais que às vezes desviássemos da intencionalidade inicial de

abordar a subjetividade e o sofrimento, mantive-me coerente com a abordagem cartográfica e deixei que os assuntos emergissem. Conversamos sobre os mais diversos assuntos que constituem o território escolar, como planejamento e práticas pedagógicas.

Compartilhamos sobre situações que nos causam frustração. A professora citou que a falta de comprometimento dos estudantes com aspectos solicitados pela escola a frustrava e, inclusive, recordou de uma situação que aconteceu comigo. O fato de a professora se recordar de uma delas, fez com que eu me sentisse muito acolhida e um pouco mais conformada, já que não era algo que acontecia só comigo.

Acredito que a conversa fluiu de forma tão livre espontânea devido ao fato de eu e a professora estarmos em um estado muito parecido, ambas apresentando algum nível de sofrimento relacionado à profissão. Por mais que os motivos fossem diferentes, esse estado nos permitiu acoplar e criar um ambiente de conversação, baseado no conversar liberador de Maturana e Dávila (2015), repleto de aceitação recíproca, eu aceitando seus motivos e ela aceitando os meus. Não houve julgamento, houve para mim, a oportunidade de experimentar uma vivência autopoietica. O conversar liberador de Maturana e Dávila (2015) é entendido por nós na mesma perspectiva apresentada por Sacramento Soares e Rech (2016), sendo definido como

uma conversação que, a partir de um ato reflexivo que ocorre no presente, possibilita tornar conscientes emoções que uma pessoa tem por si mesma, compreendendo que essas estão relacionadas com o desamor que ela tem por si, que se constituiu como válido ainda na infância, na maioria das vezes, e que se conserva na forma de padrões de pensamento e sentimento na sua vida e relações (p. 43).

O conversar liberador com essa professora, era na intencionalidade de acolhê-la e acolher seu sofrimento. Sinto, no entanto, que ela me tranquilizou mais quanto aos desafios diários do que eu a ela. Sou uma jovem professora e tenho muito ainda que vivenciar. Como dito por Maturana e Varela (1997) e sempre replicado: “Viver é conhecer. Conhecer é viver”. Assim, saí do nosso encontro mais consciente das adversidades da profissão e mais segura de que a convivência com os outros pode deixar marcas em nosso subjetivo de alguma forma, sejam elas construtivas ou destrutivas.

#### **4. 1. 2 Movimento da escrita narrativa**

A professora acompanhada foi convidada a escrever uma narrativa sobre o que a nossa conversa havia movimentado nela. Não estipulamos parâmetros, não solicitamos data,

quantidade de páginas, nem temática, somente que ela escrevesse o que tinha sentido e o que a tocou. Dessa forma, permitir-nos-íamos, como cartógrafos acompanhando essa professora, a realizar um novo rastreio, agora sobre a escrita produzida.

Neste espaço, realizaremos algumas reflexões sobre os aspectos que nos permitiram pousar na narrativa da professora. O texto na íntegra e sem modificações, tal qual enviado pela docente, pode ser encontrado no Anexo B.

Sobrevoamos a escrita da docente, personificando uma atenção flutuante, a fim de realizar um rastreio em sua escrita. O primeiro aspecto a nos tocar foi o cuidado que a professora teve com a sua escrita, produzindo-a em estilo de artigo acadêmico, incluindo até mesmo citações. Assim, pousamos nesse aspecto e nos permitimos olhar atentamente para ele. Ao realizar a leitura, questionei-me quanto à presença da subjetividade da professora naquela escrita, por apresentar um caráter mais formal, mas então tomei consciência de que toda escrita é subjetiva, pois conforme Melucci (2001, p. 97) “o narrar tem, pois, que ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através de narrações, porém, também enquanto através delas se apresentam aos outros”.

Nesse sentido, reforçamos que é difícil falar de si, pois precisamos estar em um estado de inteireza, a fim de que possamos olhar para nós mesmos. Ainda, é necessário que estejamos em um estado de abertura ao outro, para que compartilhemos o que nos é interno. Assim, buscaremos sentido no que a professora Lírío quis compartilhar conosco em suas narrativas.

O segundo aspecto a nos tocar foi a referência que a professora faz a neurolinguística, que se constitui como uma parte expressiva da sua escrita, enfatizando que essa é a concepção teórica que move sua prática pedagógica. Esse aspecto evidencia que a sua prática tem potencial de modificar a realidade, pois como afirma Freire (1996, p. 25) “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Após, pousamos no aspecto que a professora mostra, baseando-se na neurolinguística, entender que a aprendizagem de cada grupo e os estudantes que o constituem ocorre de formas diferentes.

Cada dia uma nova situação. Um plano de aula é produtivo com um grupo, mas em outro não é efetivo. Desse modo é necessário descobrir no dia e na hora uma forma de intervir e adequar aquela aprendizagem para grupos distintos. Essa aventura em

cada sala de aula é que torna a vida de um professor prazerosa ou não (Lírio, 2023)<sup>40</sup>.

Dessa citação, destacamos que a professora revela um aspecto subjetivo ao afirmar que “essa aventura em cada sala de aula é que torna a vida de um professor prazerosa ou não”, possivelmente indicando que a efetividade ou não das atividades propostas nas turmas afetam a forma como ela se sente. Essa ideia é reforçada pela passagem a seguir.

A prática de cada dia pode ser frustrante ou gratificante. Inventam-se atividades que levam a grandes expectativas, o que pode deixar a criatura insone, aceleração cardíaca, tensa como fosse realizar uma grande avaliação. Na prática, porém, não apresenta resultado, os estudantes não compreendem, a bagunça se generaliza e segue um sentimento de frustração, incompreensão, impotência. Surge o desafio de como atingir esses alunos? (Lírio, 2023).

Essa relação entre estado emocional tanto de docentes quanto de estudantes e efetividade de suas práticas pedagógicas e na aprendizagem é evidenciada por Maturana e Rezepka (2003), quando esse autor entende que não há aprendizagem se essa for baseada no medo em um domínio de ação de agressão e negação do outro. Evidenciamos, bem como Giron (2019), que para que haja aprendizagem é necessário que o domínio de ação seja o amor, no qual docentes e discentes estão acoplados e em convivência, sendo baseada no “respeito e aceitação do outro como legítimo outro” (Maturana, 2002a).

Destacamos dois aspectos da escrita da professora Lírio que nos remetem a coordenações de coordenações de ações recursivas, entendida pelas lentes de Maturana (2002b) como novos elementos que emergem a cada ação que realizamos, ao passo que ela afirma que as situações com os alunos a fazem rever suas práticas em sala de sala.

É interessante como os estudantes reagem. Há situações em que um aluno compreende de uma forma, o que nos leva a uma reformulação da prática. E voltamos a operar sob uma nova perspectiva. Em outra turma eles compreendem e se tornam participativos o que nos dá confiança novamente. Há vezes que esse grupo passa a ser onde aplicamos todos os projetos piloto (Lírio, 2023).

---

<sup>40</sup>Essa formatação de fonte foi utilizada para diferenciar a autonarrativa escrita da professora Lírio da autonarrativa oral.

Podemos observar esse conceito presente na escrita quando ela afirma que “voltamos a operar sob uma nova perspectiva”, da qual entendemos que houve uma reflexão sobre o que foi feito e, após, feita uma nova ação. Ainda,

Um professor passa por constantes metamorfoses a cada dia, cada semana, cada trimestre e a cada ano. Essas transformações geram um profissional que se reformula, pesquisa, conversa, lê outras práticas pedagógicas, copia e se copia numa crescente habilidade e capacitação profissional (Lírio, 2023).

As metamorfoses podem ser entendidas como os processos de complexificação pelos quais os professores passam ao realizar suas coordenações de coordenações de ações recursivamente, ao passo que essas permitem olhar para si e ampliar sua consciência tanto de práticas pedagógicas e de educação, quanto de si mesmo.

Outro aspecto que destacamos na fala da docente é referente ao acolhimento do erro como uma forma de aprendizagem, sendo que esses têm papel desencadeador de mudanças nas práticas.

O sucesso é uma parte importante para estabelecer um modelo pessoal no processo de ensino. Porém as frustrações e insucessos serão sempre o foco de nossos próximos passos referente ao estabelecimento de novas pesquisas e novas práticas (Lírio, 2023).

Entender o erro como parte do processo de aprendizagem é coerente com a perspectiva apresentada por Maturana (2002a) ao passo que entendemos que podemos utilizar o erro como fonte de perturbação e retroagir na ação, a fim de provocar modificações em nossa estrutura. Reforçamos que a docente apresenta uma característica de recursividade em suas práticas, já que acolhe o erro e as repensa a partir dessa nova perspectiva.

Olhando para os movimentos que emergiram da escrita narrativa da professora, destacamos que ela expressa sua subjetividade e suas transformações subjetivas de forma muito intrínseca, exclusiva dela. Pensamos que a percepção inicial de que a escrita em estilo acadêmico talvez não apresentasse aspectos subjetivos foi equivocada, ao passo que, conhecendo-a, a escrita formal a representa, sendo essa, talvez, a sua maior expressão subjetiva.

Ainda, percebemos como a professora Lírio evidencia a necessidade de olhar para o que foi feito e repensar suas práticas e como esse olhar para o que foi feito é fundamental para

que ela crie estratégias, reinventando-se como docente, um sujeito em constante (auto)complexificação.

#### 4. 1. 3 Movimento de olhar para si

Após o movimento de a escrita narrativa da professora estar concluída, isto é, após o texto ser recebido, olhamos-o com atenção flutuante, permitindo que os aspectos emergissem. Realizamos o reconhecimento atento que se encontra no item 4.1.2 e sentimos o desejo de realizar um novo movimento.

Contatamos a docente por *WhatsApp* novamente, agradecendo-a pela sua escrita. Esse movimento ocorreu por meio da troca de mensagens instantâneas, no qual perguntamos, a fim de manter nosso acoplamento, como tinha sido realizar a escrita. A professora Lírío nos presenteou com as seguintes mensagens, apresentadas na íntegra.

*As memórias de muitos momentos bons e ruins se apresentaram vivamente. Umas lembranças se fizeram como lições que até hoje aplico.*

*Estratégias como as correções sempre passo todas as questões no quadro novamente, porque é nesse momento em que muitos estudantes aprendem.*

*Quanto a organização do período de aula, a organização dos cadernos e materiais, deixa os estudantes seguros, confiantes e engajados nos trabalhos.*

*Decorar o nome deles imediatamente.*

*A organização faz que todos se sintam tranquilos a rotina do processo é fundamental.*

*Lembrei de situações de muita conversa entre os alunos. Uma primeira série do Ensino Médio não fazia nada, e eu em escola nova frente a 42 alunos.*

*Entrei em desespero, virei de costas para os alunos e chorei.*

*Naquele momento surgiu uma ideia. A nota seria dividida em dois instrumentos: uma prova e a atividade do dia deveria ser entregue diariamente em xérox. Atividades seriam corrigidas por todos, mas olhava por alto todas as respostas. Deu muito certa a estratégia.*

*Atividades seriam corrigidas na aula seguinte.*

*Aconteceram muitas situações, as mais interessantes aconteceram com o Ensino Médio.*

*Aulas de Literatura foram as lições mais interessantes.*

*Numa ocasião os alunos tiveram que encenar um trecho de uma obra.*

*Adivinha quem fez...*

*Para não perder o controle sugeri um vídeo.  
 Os grupos se reuniam e gravavam um episódio.  
 Mas e o grupo em que os alunos não queriam nada com nada, vi algo fantástico.  
 Um aluno montou uma maquete e bonecos pequenos, foi um show.  
 Há tantas memórias, todas tomei como lições para criação de estratégias didáticas muito boas.  
 Fotonovela, programa de rádio, apresentação de redações em Power Point, essa foi apresentada na UCS.  
 Querida, lembranças de muitas coisas boas. Bons alunos, boas escolas, direções nem tão boas, outras geniais. Alunos que tenho carinho em lembrar. Eu é que agradeço a oportunidade de fazer esse balanço da minha vida nas salas de aula.  
 Obrigada!*

Percebemos ao longo das interações com a professora Lírio que seu foco está nos alunos e que ao longo de sua vida profissional ocorreram muitas situações que a provocaram mal-estar na interação com eles. Atualmente, ao que tudo indica, as interações de cunho potencialmente destrutivas com os estudantes não a causam tanto sofrimento quando já causaram e isso pode ocorrer devido a sua estrutura estar adaptada a essas interações possivelmente destrutivas, provocando somente mudanças de estado.

Maturana e Varela (2001, p. 133) entendem o domínio de mudanças de estado como “todas as mudanças estruturais que uma unidade pode sofrer sem que sua organização se modifique: ou seja, mantendo sua identidade de classe”. Esse domínio de mudança de estado surge devido ao domínio de perturbações, que são “todas as interações que desencadeiam mudança de estado” (Maturana; Varela, 2001, p. 133). Nesse sentido, observamos que essas mudanças não provocam alterações na constituição da estrutura do professor, somente alterações de estado emocional, que podem ser manifestações de mal-estar, evidenciado pela professora Lírio como choro.

Por outro lado, temos o domínio de interações destrutivas, que são as interações que tem potencial de provocar mudanças destrutivas, que por sua vez são “todas as mudanças estruturais que causam a perda da organização da unidade, que portanto, desaparece como unidade de uma certa classe” (Maturana; Varela, 2001, p. 133). Nesse domínio, ocorre uma reorganização do sistema a partir dessa interação destrutiva.

Destacamos ainda, que quando as interações ficam no âmbito das perturbações e não causam mais mudanças estruturais, somente mudanças de estado, significa que a professora

está em um estado de inteireza do seu ser. Isso não quer dizer que as perturbações não causaram sofrimento, somente que a estrutura do sujeito e sua identidade docente não serão modificadas nessas interações e em torno desse sofrimento.

A partir do que a professora Lírio se permitiu compartilhar por meio de suas narrativas, estando eu como pesquisadora implicada, reflito, embasada nos conceitos discutidos, que a nossa professora Lírio parece demonstrar resiliência, superando suas situações de crise. Oliveira *et al.* (2012, p. 21) afirma que

A palavra “resiliência” foi tomada emprestada da psicologia, que tomou essa imagem emprestada da física, definindo-a como a capacidade do indivíduo de lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas – choques, estresse, etc. – sem entrar em surto psicológico. A resiliência é uma combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades.

Essa conceituação pode ser aproximada com o conceito de autopoiese, no sentido que o sujeito, a partir de seus próprios recursos internos, se reorganizar para lidar com as situações com as quais ele está vivendo. Ainda, entendemos que a relação entre autopoiese e resiliência se faz presente na capacidade dos sistemas vivos autopoieticos de se auto-organizarem, adaptarem, autorregular, reconstruírem e manterem sua integridade diante das perturbações que ocorrem no território.

A professora Lírio comenta muito sobre suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, entendemos que essas são fonte de reflexão, já que conversamos sobre sua jornada e constituição como docente e as práticas emergiram como um tópico, tanto na conversação, quanto nos escritos dela.

Por fim, evidenciamos que para que as mudanças de estado ocorram, bem como as mudanças estruturais, é necessário que haja uma abertura do sistema para acolher aquilo que o perturba. Percebemos essa abertura na professora Lírio, por justamente escolher compartilhar conosco suas angústias, suas alegrias e suas transformações enquanto docente.

#### 4. 2 VOO APÓS O POUSO

Neste espaço, busco apresentar algumas considerações sobre o meu acoplamento com a professora Lírio e, ainda, trago como me sinto após esse pouso.

Acompanhei a professora, inicialmente, sem saber que a acompanhava, acoplamos, sem saber que acoplaríamos. Como mencionado, eu a observava e interagía sem intenções de

pesquisa, pois não sabia qual seria o caminho que minha pesquisa seguiria, estando aberta ao fluir.

Foi significativo tê-la observado, pois quando minha orientadora solicitou que eu iniciasse o rastreio e pensasse em um sujeito para acompanhar, eu não precisei pensar, eu simplesmente sabia que seria ela. Acredito que despertei a minha intuição, no sentido utilizado por Kastrup (2009) quando fala do toque nas pistas de cartografar. Foi nessa leveza que me permiti realizar o cortejo dessa primeira professora, como a borboleta que se permite levar nas correntes de ar.

Minhas percepções e transformações após os encontros foram evidenciadas ao longo das percepções da teoria e das emergências da subjetividade da professora Lírio, mas aproveito este espaço para enfatizá-las.

Essa professora se mostra muito preocupada com seu trabalho como docente em todas as interações que tivemos, desde a conversa inicial até as mensagens, perpassando por sua escrita narrativa. A aprendizagem dos estudantes emerge como seu principal objetivo e como algo que a motiva. As interações com os estudantes se mostram, em geral nas suas falas, como proporcionadoras de bem-estar e não causadoras de sofrimento.

O mal-estar ou sofrimento que identificamos inicialmente na docente pode ser provocado pelas interações destrutivas com os colegas de profissão e equipe diretiva. Podemos perceber que essas interações provocam transformações autopoieticas na professora Lírio e na forma como ela se relaciona com esses sujeitos, inclusive criando barreiras em sua relação e se distanciando do grupo.

Infelizmente, a professora Lírio optou por não seguirmos nosso acompanhamento no ano de 2024, o que impediu que tivéssemos um novo encontro. Os motivos para tal são de cunho pessoal da professora acompanhada, que se encontra em estágio de aposentadoria, não habitando mais o território que habitava quando suas vivências e emoções foram compartilhadas. Lamentamos a impossibilidade de seguir o acompanhamento, mas somos muito gratos a tudo que a professora Lírio nos proporcionou.

Conversar e olhar para o que emergiu das conversações com a professora Lírio me fez olhar para algumas situações que vivenciei na escola na qual trabalhávamos e destaco: o que perturba a mim não necessariamente perturba o outro. Assim, saio desse pouso para novos voos com um olhar menos ingênuo sobre as relações entre os sujeitos que existem no território escolar e que ultrapassam a sala de aula e o estar junto com os estudantes.

## 5 SEGUNDO POUSO



*Disse a flor para o Pequeno Príncipe: é preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.*

***Antoine de Saint-Exupéry***

Enquanto realizava o acompanhamento da professora Lírio, eu também habitava aquele território e, como pesquisadora implicada, assumindo uma postura de observador observando a si mesmo, comecei a realizar o acompanhamento de mim mesma. O território no qual eu estava inserida era uma escola municipal bem localizada, com estudantes de classe média, e que tem como um de seus objetivos atingir bons resultados em avaliações municipais e nacionais. Assim, no período em que habitei esse território, ele era repleto de cobrança do corpo docente por resultados, competitividade e pouca cooperação entre os docentes.

Ao mapear o território, olho para mim mesma como um sujeito que ali habita. Ao habitar esse espaço e viver aspectos relacionados a ele, comecei a fazer autonarrativas. Trago autonarrativas no sentido de ações que têm potencial de transformar o sujeito que narra, pois no processo de narrar-se, pode se complexificar e perceber essas complexificações (Pellanda; Gustsak, 2015). Essas autonarrativas foram sendo construídas recursivamente, eu observando o meu fazer a partir das minhas estruturas e acoplada com o meu sujeito que está mapeando o território, coordenando minhas ações (Maturana, 2002b).

Esse caminho pode ser considerado como cartografar autopoieticamente, pois observo movimentos de potencial transformação ocorrendo no meu ser a partir dos meus próprios recursos teóricos e de reflexão que desenvolvo atuando no território. A cartografia autopoietica é entendida por Boettcher e Pellanda (2010, p. 36) como “um novo modo de fazer pesquisa, uma vez que há um privilégio da simultaneidade e da imanência”. Isto quer dizer que ao mesmo tempo em que os fenômenos acontecem, são acompanhados e compreendidos pelo pesquisador que está implicado no contexto e nas interações. Assim, é

possível compreender os significados e as dinâmicas que emergem no próprio fenômeno acompanhado. A cartografia autopoietica é um acompanhamento de si mesmo, ao passo que “o conhecimento produzido no pesquisar subjetiva as pesquisadoras ao mesmo tempo em que é explicado por elas” (Boettcher; Pellanda, 2010, p. 37). Assim, ao mesmo tempo em que ‘eu’ pesquisadora mapeio o território, também habito o território, buscando explicar o que observo de perturbações em mim. Por isso, escolhi vivenciar o método da autonarrativa e da cartografia autopoietica.

Desse modo, acompanho meu processo de ser e de estar no território, realizando uma cartografia autopoietica, vivendo minha tese, buscando me transformar como sujeito e transformar o contexto no caminho. Assim, me percebo como pesquisadora implicada, levando minha subjetividade e as teorias junto para a discussão, nesse momento, tomando minha própria narrativa como fenômeno acompanhado. Nesse sentido, atuo em uma validação recursiva, coordenando as coordenações de ações, ao viver, narrar e explicar cientificamente o que observo do meu viver no território.

Escolhendo esse caminho, esse acompanhamento pode ser considerado como semelhante a pesquisas de cunho (auto)biográfico, construindo uma observação de autonarrativas que se constituem como parte das minhas experiências como pesquisadora implicada no processo e que se observa como narradora de si. Pesquisas autobiográficas têm se popularizado na construção de conhecimento na área da Educação e contribuem para processos formativos de docentes, como reforçado por Medeiros e Aguiar (2018, p. 154) “o método (auto)biográfico e de histórias de vida em prática numa dupla perspectiva: para operar como dispositivo de formação e de (auto)formação docente e, concomitante, como instrumento de pesquisa”.

Nessa perspectiva, Passeggi *et al.* (2011, p. 371) apresentam pesquisas que consideram as escritas de si como uma forma de “estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização”. Infiro que a (auto)biografia é uma forma de acompanhar o sujeito em processo (auto)narrado de complexificação<sup>41</sup> a partir das suas próprias percepções, em movimentos de coordenação de ação e, assim, potencializando a autoformação.

---

<sup>41</sup>A complexificação é um processo de adaptação e transformação dos seres vivos em acoplamento com o meio que pode ocorrer quando o sujeito se observa, coordena a ação e, a partir dessas coordenações de ações recursivas, ele vai se transformando (Pellanda, 2009).

Essa ideia está em consonância com a cartografia autopoietica, na qual o sujeito acompanhado é o mesmo que acompanha o fenômeno. Ainda, Passeggi *et al.* (2011, p. 375) chamam “a atenção para o fato de os professores se tornarem, na pesquisa (auto)biográfica, sujeitos e objeto de formação”. A pesquisa (auto)biográfica conversa com o nosso cartografar autopoietico, pois permite que possamos construir sentido para as nossas experiências vividas e narradas (Passeggi *et al.*, 2011).

Destaco que por meio das autonarrativas é possível nos (auto)constituirmos como pesquisadores e sujeitos em um processo complexo e reafirmarmos a inseparabilidade entre "viver" e "conhecer", fundamentada na Biologia da Conhecer (Costa *et al.*, 2022). Ainda, “a 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” (Pellanda; Gustsack, 2015b, p. 48). Dessa forma, a autonarrativa é uma forma de complexificação do sujeito que se narra, ao olhar para sua subjetividade a partir de sua própria subjetividade. Isso pode ser aproximado ao processo de coordenações de ações recursivas, pois faz referência ao ato de o observador estar observando a si, refletindo e tomando consciência sobre como atua. Dessa forma, o observador desenvolve movimentos recursivos que transformam sua forma de atuar. Conforme Maturana *et al.* (2009),

os atos de observar e operar conscientes do que se faz (vejo que vejo o que digo que vejo) ocorrem no fluir do conviver dos seres vivos humanos como um operar em seu viver e envolvem a corporalidade humana em interações no espaço relacional do viver humano. Por isso, o ato de observar ocorre como uma recursão no fluir das coordenações de coordenações de fazeres (condutas) consensuais do observador no domínio operacional (de suas coerências internas) em que se encontra (p. 115).

Tendo essas características em vista, a maior parte do acompanhamento de mim mesma é escrita em primeira pessoa do singular, pois sou eu que vivo os fenômenos no território, acompanho-os e explico-os a partir da minha subjetividade em complexificação. Pellanda e Gustsack (2015b, p. 50) afirmam que “falar na primeira pessoa é autoformação e ninguém, absolutamente ninguém, pode se construir pela pele, mente e alma de outro”. Assim, é coerente que a minha escrita que narra o meu acompanhamento do meu cartografar autopoieticamente seja em primeira pessoa.

Ainda, estas explicações emergem da minha própria subjetividade e são coerentes com a experiência na perspectiva de Larossa (2002, p. 21) que a entende como “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”. Isso quer dizer que as interpretações das vivências narradas não são externas ou impessoais, mas estão profundamente enraizadas no que vivenciei de maneira singular e íntima. Dessa forma,

esse acompanhamento transcende a mera observação ou participação superficial nos eventos, atingindo-nos e deixando uma marca em nossa subjetividade, em um processo de transformação.

Quando olho recursivamente, percebo que essa tese nasceu com o meu acompanhamento e pouso em mim, pois “narrar os fenômenos que emergem quando direcionamos a atenção para si é deixar vir à consciência o que se sente, o fenomenológico, organizar o pensamento de forma oral ou escrita, e aí está a autonarrativa, que, como método, é o acoplar a si com o meio” (Costa *et al.*, 2022, p. 302). Foi ao observar a mim mesma e às minhas próprias perturbações que desenvolvi minha pergunta desencadeadora, que delimitei meu território e o fenômeno que acompanhei. Assim sendo, vamos ao acompanhamento mais importante e menos importante ao mesmo tempo, analogamente ao princípio hologramático, no qual o todo é ao mesmo tempo, maior e menor do que a soma das partes (Morin, 2005). Mais importante, pois foi a partir dele que pude coordenar minhas próprias ações à luz da teoria e menos importante, pois foram os outros acompanhamentos que me permitiram me (auto)complexificar autopoieticamente.

## 5. 1 QUANDO A BORBOLETA TAMBÉM É FLOR

Ao escolher esse caminho de pesquisa, estou alinhada com o princípio da complexidade, o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento, que reintroduz o sujeito no processo de pesquisar e de conhecer, entendendo sua presença como um observador implicado (Morin, 2002). Ainda, Pellanda e Gustsack (2015a, p. 235) afirmam que esse “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”.

Essa maneira de delinear o caminho metodológico no qual o pesquisador não é somente observador, mas implicado e agente no processo, pode ser articulado ao princípio da complexidade da reintrodução do sujeito cognoscente no processo de conhecer, no qual, para Morin *et al.* (2003), o sujeito não somente reflete a realidade, mas a constrói. Esse processo de reintrodução “é o ser humano emergindo para si mesmo em um fluxo não dissociado de suas ações como ser histórico” (Pellanda; Gustsack, 2015a, p. 235). Ainda, destaco que toda narrativa é uma autonarrativa e os termos são utilizados como sinônimos, “no entanto, grifar a presença desse narrador, que já não pode mais ser apagado ou negligenciado no ato de narrar, mostra-se necessário” (Costa *et al.*, 2022, p. 292).

Inicialmente, vou descrever um pouco do meu percurso na docência de forma mais resumida. Iniciei como professora de inglês aos 17 anos de idade, sendo essa minha primeira experiência profissional. Atuei como professora somente de inglês por cerca de 7 anos, durante toda a minha faculdade e mestrado. Graduei-me em Licenciatura em Matemática pelo IFRS em 2018 e logo ingressei no Mestrado em Educação pela UCS, o qual finalizei durante a pandemia no ano de 2020. No ano de 2021, finalmente iniciei como professora de Matemática em escolas regulares de ensino, sendo contratada e assumindo turmas de ensino médio em uma escola da rede estadual. Já no ano de 2022, fui nomeada pela rede municipal de ensino, passando a atuar em escolas dessa rede. Nesse mesmo ano, ingressei no Doutorado em Educação, também pela UCS. Assim, sou professora há mais de 10 anos, pois a experiência com o inglês fez de mim professora, mas em escolas regulares atuando com Matemática, estou há 5 anos.

Meu primeiro território de atuação na rede municipal, no qual realizei meu próprio acompanhamento, é o mesmo que compartilhei com a professora Lírio e descrito no capítulo do seu acompanhamento. Por questões de organização da rede municipal de ensino na qual trabalho, necessitei trocar meu território de atuação, estando agora em uma escola diferente, motivo pelo qual limitei o tempo do meu acompanhamento. Aquele território era permeado por um domínio de ação de controle, pois as regras existentes deveriam ser seguidas rigorosamente, como a não utilização de celulares em sala de aula, os horários de lanche, recreio, entradas e saídas, bem como havia bastante cobrança em relação ao aprendizado dos estudantes e resultados em avaliações externas.

O acompanhamento de mim mesma investigado na tese ocorreu durante um ano letivo, de março de 2022 a novembro de 2022, data do primeiro e do último registro. Os registros foram feitos, em sua maioria, escritos a mão, resumindo a situação e como eu havia me sentido vivenciando-a. Nos momentos de maior desestabilização, nos quais não tinha condições de registrar, trago transcrições de áudios gravados ou mensagens de texto escritas informalmente para amigos. Minha autonarrativa na íntegra se encontra no Apêndice C, na qual narro meu percurso até a docência e até o doutorado, perpassando por momentos que foram atratores na minha trajetória, não tão caótica, mas que me redimensionaram nessa direção.

## 5. 2 VALIDAÇÕES AUTOPOIÉTICAS

Após o registro das anotações que realizei das situações que me desestabilizavam durante o período do meu (auto)acompanhamento, transformei-as em uma narrativa (Apêndice C) e nesse espaço, coordeno minhas ações no sentido de apresentar validações e explicações científicas para o que experienciei. Nesse sentido, “nossas explicações (científicas) são sínteses de nossas narrativas e experiências vividas no cotidiano” (Costa *et al.*, 2022, p. 300), pois teço explicações conforme apresento as situações acompanhadas.

Para Maturana e Varela (2001), uma explicação é considerada científica e validada se satisfizer algumas condições, sendo elas: descrição do fenômeno de forma aceitável para os observadores; construção de um sistema conceitual; descrição de outros fenômenos não explicados anteriormente e observação desses fenômenos. Ainda, os autores reforçam que o “universo de conhecimentos, de experiências, de percepções do ser humano não é passível de explicação a partir de uma perspectiva independente desse mesmo universo. Só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo” (Maturana; Varela, 2001, p. 18). Assim, construo minhas explicações científicas do meu acompanhamento a partir das minhas vivências e da teoria estudada.

A tese está intrínseca ao meu viver e fazer docente, as complexificações da minha escrita são autocomplexificações de minha subjetividade e se manifestam no meu ser, estar e fazer. Isso ocorre, pois a escrita da tese não é algo separado da minha vivência, mas sim uma expressão genuína do meu ser ao passo que vivencio um processo de aprofundamento do próprio entendimento sobre mim mesma e sobre o território que habito. Bem como Maturana caminhou no sentido da Biologia Cultural, juntamente com Dávila, em meu devir nos estudos da teoria, caminhei com ele nesse sentido. Isso está relacionado ao fato de que ao realizar a pesquisa, fomos adentrando cada vez mais no subjetivo e na constituição biológica-cultural do ser humano. Ao olhar para o nosso interior e para a nossa constituição, vamos tomando consciência de como nos constituímos como seres ao longo do nosso historial de interações em acoplamento com o meio e conosco mesmos, estando em convivência com outros seres.

Esse movimento pode ser entendido à luz das ideias das eras psíquicas, conceituadas por Maturana e Dávila (2021). Esses autores discursam sobre as eras psíquicas da humanidade<sup>42</sup> que são “configurações do emocionar do viver cotidiano que [...] caracterizam

---

<sup>42</sup>Segundo Maturana e Dávila (2021), as eras psíquicas da humanidade são: Arcaica, Matrízica, do Apoderamento, Moderna, Pós-Moderna e Pós-pós-moderna.

distintos momentos da história humana, assim como distintos espaços psíquicos ou distintos modos de habitar em que aconteceram”. Essas eras psíquicas são moldadas por fatores culturais, sociais, históricos e individuais, e contribuem para a compreensão de como as emoções e a psique humana se desenvolvem e se manifestam ao longo do tempo.

Os autores versam sobre como um sujeito posterior a uma era pode não conseguir entender como os seres das eras anteriores foram afetados pelas eras anteriores a esse ser. A ideia aborda a dificuldade que pessoas de uma época atual podem ter para entender como as pessoas de épocas passadas foram influenciadas por experiências e contextos específicos de suas próprias eras.

Por exemplo, um sujeito da era pós-pós-moderna pode não compreender como o ser da era pós-moderna foi afetado pelas eras Arcaica, Matrízica, do Apoderamento e Moderna. Esse pensamento sugere que cada era psíquica, com seus valores, crenças e acontecimentos, pode ter moldado as percepções e reações das pessoas que viveram nele. Assim, um "sujeito posterior" (alguém vivendo em uma era mais recente) pode não compreender a maneira como "os seres das eras anteriores" (pessoas que viveram antes) foram impactados pelo que aconteceu em seus tempos (Maturana; Dávila, 2015). Isso pode acontecer porque quem vive em um momento futuro, geralmente, tem novas referências culturais, sociais e tecnológicas. Destacamos que, muitas vezes, nós não temos consciência de como essas eras influenciaram as nossas próprias concepções, crenças e até mesmo identidade.

Nessa perspectiva, observar a si mesmo é fundamental para compreender como nos desenvolvemos como seres humanos, tanto como sociedade quanto como ser vivo único que cada um de nós é. Foi nesse fluir de observar, refletir e questionar que me perguntei como docente sempre em constituição: que tipo de postura docente eu tinha? Que tipo de postura docente eu queria ter? Como eu estava vivendo no território escolar? E por que eu estava em sofrimento?

Esses questionamentos foram fomentados pela participação em um seminário<sup>43</sup> sobre cultura de paz durante o curso de doutorado, no qual discutíamos aspectos e conceitos do arcabouço teórico da Biologia do Conhecer. Recursivamente, percebo que as discussões contribuíram para que eu repensasse meus comportamentos em sala de aula e com os estudantes, questionando-me continuamente sobre qual atitude deveria tomar. Tendo essa consciência, realizo coordenações de ações recursivas com meu próprio viver como

---

<sup>43</sup>Seminário de Tópicos Especiais: Cultura de Paz: Processos Educacionais e Convivência é um seminário ofertado no curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado Acadêmico na Universidade de Caxias do Sul. Nesse seminário são estudados conceitos relacionados à Biologia do Conhecer e à complexidade.

professora naquele território. Assim, vivenciei uma situação, transformei-a em narrativa e agora acompanho a escrita, ressignificando-a e buscando dar sentido para o que vivi a partir desse olhar autopoietico e recursivo, alicerçada na teoria. Dessa forma, coloco-me como sujeito principal no meu processo, percebendo que as transformações que ocorrem em meu viver, refletem-se na minha atuação para que minha “forma de ser e de atuar possam surgir como resultado de autoformação, atribuindo significado à experiência vivenciada” (Sacramento Soares, 2018, p. 60). A discussão não será em ordem cronológica, ao passo que realizo voos sobre minha própria autonarrativa e realizo novos pousos a cada leitura.

Começo com uma situação de julho de 2022, a qual relato

O telefone do estudante tocou e eu pedi que desligasse. Faltavam poucos minutos para o fim da aula e o aluno disse que iria atender ao telefone. Eu me opus, pedi que o estudante aguardasse mais uns minutos que logo eles iriam para casa. O aluno, em tom muito debochado, começou a rir e dizer que podia ser um parente que tinha sido atropelado ou que estava morrendo no hospital. Como ele não parava, falei (a palavra mais precisa seria gritei) que ele poderia atender enquanto eu esperava do lado de fora da sala. Sai da sala para respirar e me recompor (não sem bater a porta com muita raiva). Quando voltei, a turma estava em absoluto silêncio, devido a minha saída impetuosa, e o sinal bateu para que eles fossem liberados para casa.

Coordenando recursivamente meu caminhar, percebo que eu estava presente, no sentido de reconhecer a perturbação em meu sistema, assim, pude escolher acolher a perturbação e criar movimentos de reorganização, com responsabilidade e (auto)cuidado, acolhendo a mim mesma (Sacramento Soares, 2018). Ao olhar para mim mesma, percebi-me em um estado de desestabilização, atuando em acoplamento comigo mesma, pois “a auto-observação e o autoconhecimento dizem respeito a um acoplamento com o ser interno, num estado de inteireza humana” (Sacramento Soares, 2018, p. 62). Assim, eu me retirei daquele ambiente a fim de não entrar em uma interação (mais) destrutiva com o estudante. Se eu não tivesse conhecimento da teoria, entendendo que a inteireza do ser é “ter consciência daquilo que se move em seu campo interno, olhando para si, para estar presente e em legitimidade com o outro” (Sacramento Soares, 2018, p. 62), ou o desejo de conservação do meu próprio estado, teria provocado um conflito maior com o estudante e poderia entrar em sofrimento.

Evidentemente, fiquei nervosa, mas acredito que lidei da melhor forma com a situação dentro das minhas condições no momento, afastando-me e lidando como a minha frustração sozinha em um movimento de (auto)acolhimento e de escuta atenta de mim mesma, em

acoplamento comigo. Esse movimento de atuar a partir de minhas estruturas internas pode ser entendido como movimento autopoietico. Isso pode mostrar que eu estava consciente e presente no momento, pois, conforme Sacramento Soares (2018, p. 61) quando “consciente de sua forma de atuar, o sujeito pode decidir qual caminho trilhar, com responsabilidade e empoderamento”, sendo essa a escolha que tomei.

Em contrapartida, destaco que, por mais que eu estivesse em acoplamento comigo mesma, consciente da minha forma de estar, posso ter construído uma interação destrutiva baseada em julgamento. As interações destrutivas para Maturana e Varela (2001, p. 133) são as possíveis “mudanças estruturais que causam a perda da organização da unidade”, que ocorrem quando a interação entre organismo e meio é compatível com a sua estrutura, resultando em uma mudança destrutiva. Assim, ao atuar dessa forma, não considerando o estudante como legítimo outro naquele momento, posso ter causado uma interação destrutiva. Ainda, Sacramento Soares *et al.* (2015, p. 35) afirmam que “negar o outro denota julgamento, o que pode ser entendido como ausência de empatia, quando o sujeito não consegue colocar-se no lugar do outro, tentando entender o ser que nele habita e aceitando-o como legítimo outro”. Acolho essa minha postura do momento, pois recordo o território que eu habitava (sem flexibilidade para telefones celulares) e recordo a postura risonha e brincalhona que o estudante assumiu no momento.

Em contrapartida, o relato segue:

Conversando com os outros professores no dia seguinte, sou informada de que o estudante realmente estava com um parente internado em um hospital. Então, decido conversar com aluno para esclarecer a situação. Digo a ele que em casos assim, ele deve conversar comigo e me informar da situação, pois tivemos um atrito desnecessário por falta de comunicação. Por mais que ele seja jovem, a atitude de levar uma situação séria como brincadeira e deboche, faz que com que os professores não considerem a situação como verdadeira.

Nessa continuidade, observamos que eu carecia de uma informação relevante, que certamente influenciaria a minha postura do momento. Percebo que houve uma falta de comunicação entre gestão-docente e docente-discente. Os membros da gestão poderiam ter avisado aos professores que o estudante estava com uma situação de doença na família e que precisaria atender ao telefone, bem como eu poderia ter oferecido maior abertura para que o aluno justificasse a sua necessidade de atender ao telefone.

Buscando atuar em interações de acolhimento e legitimidade, escolhi conversar com ele sobre a situação, como caminho de acolhimento e interação construtiva, desculpando-me e explicando sobre a necessidade de ele assumir uma postura respeitosa e responsável em situações assim. Esse movimento foi necessário para mim, professora, e para o estudante, pois oportunizou que “tanto o(a) professor(a) quanto o aluno reconheçam que, quando agem como um ‘observador observando a si mesmo’(sujeitos conscientes de como estão agindo), podem assumir a responsabilidade pelas suas escolhas, assim como respeitar e aceitar as atitudes e as escolhas” do outro (Giron, 2019, p. 145). Além disso, essa nova interação permitiu a mim e ao estudante coordenarmos nossa ação anterior, refletindo sobre ela e criando novas formas de estarmos na ação educativa.

Evidencio que a prática do princípio do *encontro com o outro* do conversar liberador teria sido um potente aliado para que eu tivesse entendido as motivações do aluno, pois esse princípio considera que é necessário entender o outro em sua legitimidade, superando antipatias, disputas e medos, evidenciado pela minha análise do comportamento do outro no momento. Para isso, também seria necessário que eu praticasse outro princípio do conversar liberador, que seria *soltar as certezas e crenças*, o que me permitiria refletir sobre aquela postura do estudante sem julgamento.

A próxima situação acompanhada se refere a um sábado letivo de Abril de 2022, a qual, relendo, observo que ocorreu uma interação destrutiva, no sentido de uma perturbação que pode ter causado perda da adaptação, devido ao não acolhimento do eu docente pelos estudantes e uma inflexibilidade minha enquanto docente para permitir que os estudantes fossem cocriadores da atividade educativa. Maturana e Varela (2001, p.137) afirmam que se “as interações do ser vivo com seu meio se tornam destrutivas, desintegrando-o ao interromper sua autopoiese, consideramos que o ser vivo perdeu sua adaptação”. Nesse sentido, entendemos que nessa interação, os estudantes e eu não estamos em acoplamento, pela nossa inflexibilidade de nos adaptar.

Era uma manhã muito fria e os alunos que compareceram à aula (quatro ou cinco, não recordo exatamente) não eram aqueles considerados como aplicados pelo grupo de professores, eram estudantes que, frequentemente, não realizam as atividades e não participavam da aula. Um aluno, que vou chamar de Ferrão, estava compondo esse grupo. Naquela manhã não foi diferente, eles não fizeram nada do que propus. Talvez a atividade fosse maçante, mas não chegamos a um acordo. Tive um enfrentamento com os estudantes por eles não realizarem a atividade, era um sábado

letivo, eu estava doente e cansada, os alunos não foram para a escola para estudar e estavam debochando.

A atividade em questão era a realização de exercícios de aprendizagem para retomada e aprofundamento de conteúdo. Ainda, como relatado na autonarrativa, eu enfrentava uma forte gripe. Acredito que eu pudesse ter oferecido uma atividade diferente para que os estudantes engajassem, oportunizando que eles fossem cocriadores do que faríamos. Por outro lado, os estudantes não estavam dispostos a realizar atividade alguma relacionada ao processo educativo. Aqui, podemos perceber o conflito de interesses que os estudantes e eu tivemos, evidenciado pelas “desigualdades culturais entre professores e alunos, como sendo diferentes orientações do viver, guiadas pelas emoções e fazeres que constituem determinada forma de viver” (Sacramento Soares, 2018, p. 61).

Não houve acolhimento de minha parte dos desejos dos estudantes, bem como não houve acolhimento dos estudantes da minha proposta, nem do meu estado de saúde. Essa ação de não acolhimento e julgamento, tanto minha com os estudantes quanto dos estudantes comigo, pode ser entendida como uma interação destrutiva, que por sua vez diminui as chances de estarmos em convivência e parceria para a prática educativa. Sacramento Soares (2018, p. 61) destaca que é necessário que ocorra esse acoplamento para que “professores e alunos possam se reconhecer e atuar juntos e em sintonia entre si, olhando juntos para aquilo que os leva a estarem juntos, isto é, o processo educativo”. Ainda, a autora enfatiza que o sofrimento na escola pode surgir nessa falta de entendimento de ambas as partes.

Olhando recursivamente, percebo que devido a minha condição física de saúde, a minha estrutura não estava atuando com presença e legitimidade no momento, colocando-me em uma posição de autopiedade, além de colocar a mim mesma em sofrimento. Por me posicionar dessa maneira no momento, não atuei com acolhimento em relação aos estudantes. Essa posição de “vitimizado, o “coitadinho de mim”, perseguido, vítima de tudo e de todos” é entendido por Soares e Rech (2016, p. 36) como uma desconexão de si, que não me permitiu olhar para a totalidade do contexto e ser cocriadora com os estudantes.

Nesse dia, eu necessitei do auxílio da vice-direção para lidar com os estudantes. Não tenho o hábito de solicitar ajuda à direção, mas naquele dia eu estava me sentindo bem cansada devido a minha condição de saúde e para evitar maiores conflitos, preferi solicitar ajuda. Percebo que eu já estava tomando consciência de que meu estado físico e mental interfere no meu fazer docente e na minha relação com os estudantes, na qual percebemos que “esses movimentos são desencadeados quando o sujeito se deixa afetar pelo desejo de

conhecer suas emoções e sentimentos, num processo de auto-observação” (Sacramento Soares, 2018, p.61). Esses movimentos de me observar podem ter possibilitado a emergência de uma consciência de mim mesma em processo de complexificação, pois as coordenações de coordenações de ações me permitiam olhar para as situações vividas e refletir sobre elas, realizando (auto)questionamentos à luz da teoria. Essa ideia é coerente com a seguinte afirmação de Mendes (2019, p. 49)

A metamorfose humana passa pela organização de nova consciência, a fim de que, reverbere nos fazeres e conviveres com o outro e com o meio, com outros e novos princípios. O novo é entendido como um sistema mais complexificado (operante em recursividade), e não algo nunca existente, e sim movimentos de ordem emergente.

Sobrevoando minha autonarrativa, percebi que o estudante, a quem atribuí o nome Ferrão, esteve presente de maneira marcante em minhas vivências ao longo do ano letivo. Minha estrutura, ao acolher e interpretar as interações que tive com ele, passou a compreendê-las como fontes de sofrimento. O nome Ferrão foi escolhido não para atribuir a ele a causa dessa dor, mas para simbolizar como minha própria percepção reagia à convivência com ele. Assim sendo, convido você a sobrevoar comigo as experiências que vivi ao lado desse estudante.

A primeira situação que ocorreu diretamente com esse estudante foi em Abril de 2022. O estudante copiou as respostas de um colega em uma das minhas avaliações, entregando-me resoluções que não eram condizentes com a atividade que ele deveria ter desenvolvido, mas sim com as outras da atividade avaliativa.

O aluno Ferrão, ao me entregar as questões feitas para sair para o intervalo, entregou uma questão da prova que ele não havia tido acesso ainda. Questionei-o como ele tinha realizado aquele exercício se ele não estava no quadro para ser realizado e ele afirma que era a resposta das que estavam no quadro. Entramos em uma discussão, na qual eu esperava que ele revele a situação, enquanto ele desejava sair da sala. O Ferrão ficou muito nervoso, tornando-se visivelmente agressivo e sendo acalmado pelas irmãs, que eram suas colegas. Por fim, encaminhei o estudante para direção, permiti que o restante fosse para o recreio e finalizassem suas avaliações normalmente no quarto período.

Nessa situação, eu não me retirei para evitar o confronto como fiz nas outras duas situações narradas. Talvez nesse momento eu tenha assumido uma postura típica da era psíquica do apoderamento em uma “dinâmica emocional fundamental da apropriação da verdade e veneração da autoridade” (Maturana; Dávila, 2021, p. 39), usando da minha posição

de autoridade de docente para conseguir a informação que queria. O aluno não revelou como conseguiu as respostas. Coordenando a ação, penso que eu poderia ter conversado com o aluno em particular a fim de que ele revelasse, baseando-me no princípio da escuta atenta do conversar liberador, o que estava acontecendo. Se eu tivesse assumido essa postura de escuta atenta, poderia ter entendido o que esse estudante estava vivendo, para coordenar minhas ações e interagir com ele de outra maneira, olhando-o como legítimo outro na convivência.

Em um conversar comigo mesma, ao escrever a autonarrativa, evidencio que me senti bastante frustrada com a situação, pois a avaliação foi realizada dessa forma para não privar os estudantes do descanso do recreio e eu não recebi suporte da equipe diretiva quando isso aconteceu.

Como eu me senti? Frustrada, desmotivada e sem suporte. Era só o meu segundo mês atuando como professora do município.

Maturana e Dávila (2021) entendem que a frustração emerge da percepção no presente de desejos ou expectativas que nutríamos e que não foram realizados. Para perceber essa frustração é necessário um viver consciente desses desejos e expectativas. Assim, a minha expectativa era de ter sido acolhida pela equipe gestora e pelos estudantes. A desmotivação citada se deve ao “*bem-estar* que se perde quando o viver na consciência do passado e do futuro que a linguagem faz possível nos leva a frustração ante os desejos não realizados e o sofrimento que o apego aos desejos não realizados traz” (Maturana; Dávila, 2021, p. 64).

Durante o ano letivo pude desvelar um pouco da dinâmica que podia ser o suporte desse comportamento e postura do estudante Ferrão. Esse estudante foi criado em um ambiente permeado por autoridade e superproteção dos pais, um ambiente com características da era do apoderamento, que evidencia outros “modos de conviver que se nutrem e sustentam na apropriação da alma de outros e na justificação racional da discriminação desde as quais se mantêm culturas centradas em relações de dominação, subjugação, hierarquia e na negação de si mesmo e do outro” (Maturana; Dávila, 2021, p. 39).

Quando olho para isso, percebo que, momentaneamente, entrei nessa dinâmica destrutiva relacionada à posição de autoridade, obediência e negação do outro, enquanto queria que o estudante revelasse sobre a cópia das respostas. Ao perceber seu ser em negação, o estudante mostrou sua fragmentação por meio da agressividade, pois “consideramos que condutas como as de passividade, agressividade e isolamento revelam fragmentação e desconexão com o próprio ser” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 38). A prática do

conversar liberador poderia ter contribuído para a construção de uma aceitação mútua e acolhimento, em um movimento de *orientação da atenção*, no qual eu assumiria uma postura de quem escuta com presença, orientando minha escuta para que essa pudesse ser despida de julgamentos e expectativas.

Minha jornada com o estudante Ferrão foi permeada por pequenas interações destrutivas, muitas não registradas e outras com ele sendo apenas coadjuvante. Durante o ano letivo que compartilhamos, esse estudante somente assinava minhas avaliações e as entregava em branco. Assim,

Tanto eu, quanto os professores, direção e coordenação tentamos diversas abordagens com esse estudante e com a família, a fim de que ele participasse das aulas e entregasse produções (a falta de entregas de trabalhos ou de produções completas era recorrente com outros professores também). Tentamos conversar com a mãe e mostrar as provas em branco, informando que ele era uma possível retenção. A única reação que essa pequena reunião provocou foi a irrompida de um pai muito feroz na escola, informando que o filho dele já estava com vaga garantida em uma determinada escola militar e que ele não admitiria que o filho fosse reprovado.

Olhando recursivamente para essa situação de superproteção familiar, percebo que o estudante estava em uma negação do seu ser em seu ambiente familiar que, provavelmente e infelizmente, acabei por replicar no ambiente escolar. Sacramento Soares e Rech (2016, p. 38) destacam que essas “atitudes de isolamento, de irritação, de indiferença, provocações, dentre outras, está sustentada em dinâmicas de resistência, de ressentimento, de raiva e outros sentimentos, emoções e crenças que desconectam a pessoa de si mesma”.

Diante da abordagem aqui considerada, parece que o estudante estava atuando a partir das interações que vivenciava em casa, sendo possível que não fosse percebido como realmente era, em seus desejos ou anseios. Sendo assim, esse estudante pode ter expressado seus sentimentos como comportamento destrutivo na escola, revelando uma possível desconexão de si. Sacramento Soares e Rech (2016, p. 38) enfatizam essa desconexão como a “negação de si, negação essa revelada, principalmente, como alguém ausente, fora do contexto, desligado, ou agressivo, violento, irritado, contra tudo e todos”.

Coordenando minhas ações, eu tentaria observar o que se passava com esse estudante, olhando para ele como legítimo outro na convivência, a fim de entender sua negativa em fazer as atividades escolares propostas e sua dificuldade em estar harmoniosamente com colegas e professores. Com as lentes de hoje, entendo que a fragmentação do estudante não era comigo

professora, mas consigo mesmo e, devido a essa dificuldade de convivência que emergiu do nosso não acolhimento mútuo, não conseguimos acoplar<sup>44</sup>, no sentido de atuar com legitimidade e acolhimento.

Esse não acoplamento com um estudante em específico provocava dinâmicas de interações destrutivas com diversos estudantes na turma. Assim, o aluno Ferrão não era o único com o qual eu não havia conseguido acoplar, em consequência, não havia acoplado com a turma de forma geral, pois a parte do todo é ao mesmo tempo, maior e menor do que a soma das partes (Morin, 2005).

A próxima situação é movida por uma hipérbole<sup>45</sup>, pois os alunos da turma B relataram à equipe diretiva que eu tinha o hábito de falar palavrões em sala de aula. Essa situação originou as seguintes mensagens que enviei para um amigo

*Aquela turma me odeia  
Eu não consigo chegar neles de jeito nenhum*

Essas mensagens demonstram que não havia uma relação de cumplicidade entre os estudantes da turma e eu, o que eu já conseguia perceber e expressar. Essa falta de acoplamento resultava em sofrimento para mim, docente, e para os meus estudantes, bem como em interações destrutivas. Para Sacramento Soares *et al.* (2015, p. 35), essas interações podem desencadear “mais ações destrutivas, alimentando o fluxo num caminho de desorganização e de sofrimento, que se configura em desencontros”. Essas interações destrutivas, advindas de uma falta de acoplamento, podem contribuir para a emergência de sofrimento:

Assim, é produzido sofrimento na escola: professores sofrem por não entenderem os alunos e alunos sofrem por não se fazerem entender, mas também não entendendo seus professores, tanto no aspecto cognitivo – conhecimentos, conteúdos – quanto no aspecto humano – modo de viver, opções de vida próprias de seres que são de gerações diferentes. Compreendemos essa falta de entendimento como uma via de duas mãos, que se encontra na solidão de ambos os grupos, na competição vigente nas escolas, no individualismo que alimenta essa solidão (Sacramento Soares *et al.*, 2015, p. 35).

---

<sup>44</sup>Por acoplar e estar em acoplamento com os estudantes, fazemos referência a conviver com o outro, estando em legitimidade e vendo o outro como legítimo. Esse estado permite que ocorram interações recorrentes mútuas entre o ser vivo e o meio no qual está inserido, que levam a transformações estruturais tanto no sistema quanto no meio (Maturana; Varela, 2001). Quanto a não estar em acoplamento ou a não acoplar, relacionamos com a ausência dessas características citadas.

<sup>45</sup>Aqui faço referência à hipérbole como figura de linguagem na Língua Portuguesa, como uma expressão exagerada e não à figura matemática.

A citação infere que nós, professores, muitas vezes sofremos porque não entendemos nossos alunos e não entendemos como o ser e estar juntos se alterou ao longo do tempo. Interagimos com os nossos estudantes com as nossas lentes e expectativas e, frequentemente, os julgamos, não estando com eles como legítimos outros na convivência. Inferimos que isso pode ocorrer, pois tanto a instituição escola quanto os professores que nela habitam, podem estar vivendo de acordo com a era psíquica moderna, na qual “é possível saber desde a razão o que é bom para outro, o que, por sua vez justifica a imposição desse saber” (Maturana; Dávila, 2021, p. 41).

Assim, tendemos a pensar que o caminho que escolhemos percorrer e que os nossos pressupostos são os corretos, negando os pressupostos e o viver do estudante. Essa postura é reflexo da psique desta era que “é o sentir que a verdade única e o conhecimento da realidade devem guiar a conduta humana e que a posse dessa única verdade e o conhecimento da realidade surgem como justificativas legítimas para não deixar o outro ou a outra na ignorância” (Maturana; Dávila, 2021, p. 41).

Olhando para mim mesma em um processo reflexivo, percebo que eu evitava (e ainda evito) assumir essa postura de “domínio da autoridade e alienação no poder” (Maturana; Dávila, 2021, p. 41), contudo tenha feito algumas interações com essas características. As mensagens a seguir evidenciam essa atitude de detentor da razão:

*Hoje não foi um dia ruim.  
Mas nos minutos finais me estressei.  
Dei sermão neles falando que eu não trato eles mal, mas eles me tratam mal, que querem que  
os profs (sic) sejam legais e não são legais com a gente.  
Tem dias que eu não quero existir, sabe?  
Acho que eu sou muito sensível  
Falei que não estava decepcionada com eles como alunos, mas como pessoas  
Porque ninguém merece ser tratado mal  
Enfim, tava tudo certo e agora tô (sic) um cocô.*

Destaco que essa postura de “dar sermão” não é condizente com o conversar na perspectiva de “falar para” e não “falar com” (Boettcher; Pellanda, 2010). O conversar é, para Maturana e Dávila (2021), a linguagem permeada pela emoção, mas em acoplamento com o outro e em legitimidade. Acolho minha postura do momento, mas posso não ter

permitido que houvesse um conversar na perspectiva de Maturana e Dávila (2021), para possibilitar a compreensão do que gerava aquele comportamento por parte dos estudantes.

Coordenando as ações, percebo que, talvez, não seria possível conversar com os estudantes em uma perspectiva do conversar liberador naquele domínio de ação, pois não estávamos, os estudantes e eu, em acoplamento. Sem acoplamento, permanecemos em um contínuo “falar para”, o que poderia impossibilitar a prática dos princípios de *escutar*, *escutar-se*, *escutar-nos* e do *encontro com o outro*, que pressupõe legitimidade. Eu não me senti acolhida por alguns estudantes da turma durante todo o ano e isso pode ter me causado sofrimento durante aquele período letivo.

A postura que adotei naquele período, marcada por um “falar para” em vez de um “falar com”, reflete o que Maturana (2002a) descreve como conversações de obediência — interações sustentadas por emoções de insegurança e ausência de respeito, tanto por si quanto pelo outro. Nessas conversas, há um desequilíbrio que pode gerar ressentimento e indiferença, pois obedecer implica ceder às exigências do outro, muitas vezes contrariando a própria vontade. Como afirma Maturana (2002a, p. 96), “o que obedece se nega ao obedecer, e nega ao que manda porque não aceita espontaneamente a validade do que este pede.” Essa reflexão evidencia que a obediência, em sua natureza mais profunda, não representa uma aceitação genuína, mas sim um conflito — interno e relacional. Trata-se de um vínculo sustentado não pelo respeito mútuo ou por acordos legítimos, mas por imposições emocionais que fragilizam a relação entre quem manda e quem obedece.

Ainda, podemos perceber nas mensagens como eu percebia essa falta de acoplamento como uma falta de reciprocidade na relação professor-aluno, isto é, os alunos queriam ser acolhidos pelos professores, mas não acolhiam de volta. Assim, evidenciamos que os estudantes estavam em negação do sujeito professor, característico da fragmentação, e, “como o outro ‘não existe’ no contexto de sua vida, não se importa humanamente com ele” (Sacramento Soares *et al.*, 2016, p. 38).

Outra forma que utilizei para registrar as vivências daquele ano foi a gravação de áudios para mim mesma. Trago a transcrição de um áudio em específico para a minha narrativa e para construir validações.

*É muito difícil quando temos alunos que não estão interessados, que não te respeitam, que são grosseiros. Faço o meu melhor por todos que se dedicam, sabe. Mas é muito difícil [choro] acho que. Vim pensando sobre, to exausta hoje e vim pensando sobre, que seria*

*interessante, eu percebo que talvez eu esteja muito aberta a tomar para mim essas situações ruins. Acho que é isso que está me afetando demais eu acabo internalizando eles, não deixo a situação ruim acontecer e passar e não provocar nada, me deixo tocar demais pela situação e dói. Acho que é isso, só o registro de mais um dia ruim.*

Na transcrição acima, podemos perceber o sofrimento evidenciado pelo choro e pela verbalização da dor emocional. Esse sofrimento pode ser advindo de uma frustração pela quebra das expectativas de ter alunos interessados e uma boa relação professor-aluno. Maturana e Dávila (2021, p. 65) entendem que “o viver humano ocorre no olhar reflexivo que abre caminho a frustração que gera dor e sofrimento pelo apego ao valor que se vê no que se perdeu ou que não foi ao não se realizarem os desejos ou as expectativas pensadas”. Assim, a frustração da não realização dessa expectativa de acoplar com os estudantes pode ter causado em mim sofrimento.

Ainda, no próprio áudio, faço uma breve aproximação com a teoria ao afirmar estar muito aberta e me deixar tocar em excesso pela situação. A forma que descrevi a abertura da minha estrutura na passagem é semelhante ao que Larossa (2002, p. 24) entende como sujeito da experiência, por ele dito que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Ademais, Larossa (2002, p. 25) continua suas reflexões afirmando “contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”. Dessa forma, as situações ruins eram como perturbações no meu sistema e minha estrutura se reorganizava em torno desse sofrimento, modificando meu bem-estar para um mal-estar. Maturana e Dávila (2021) afirmam que quando

a congruência com o presente que o organismo vivia até esse momento se altera, de modo que se reduzem as dimensões relacionais que faziam seu viver um viver no *bem-estar*. Se esta alteração é transitória e não total, o organismo continua seu viver num curso de *mal-estar* transitório em que eventualmente se recuperam as dimensões de *bem-estar* perdidas, de modo que o *mal-estar* que o observador via como ignorância do organismo em seu viver no presente desaparece. Se não é assim, o viver do organismo se altera de um modo que segue um curso que o leva a perda de sua identidade como um organismo de uma classe particular, ou a morte na perda completa do saber viver que é a morte (p. 68).

Assim, segundo os autores, quando o sofrimento é extremo e causa a perda da organização da estrutura, o sistema perde sua identidade, devido a essa perda de organização.

Pensando no meu acompanhamento, esse mal-estar possivelmente provocou uma desorganização na minha identidade e, conseqüentemente, atuação como docente. Como destaquei na minha escrita autonarrativa, nas minhas experiências anteriores, eu podia atuar como uma professora acolhedora, em um ambiente de respeito mútuo e legitimidade. Assumir uma postura mais rígida e de enfrentamentos durante o ano letivo do acompanhamento pode ter desorganizado minha estrutura, e dessa desorganização, emerge o mal-estar. Se o bem-estar anterior não for restabelecido e a perda de organização for total, o sistema pode morrer.

*Eu acho isso muito horrível, porque eu tô tentando fazer o meu melhor, eu me esforço, eu pesquiso, tento propor atividades para eles e eles são grosseiros, mal educados, eles vêem que eles me perturbam e eles acham engraçado, enquanto eu tô em sofrimento sabe e isso é muito ruim.*

Essa fala evidencia a falta de acolhimento entre docente e estudantes que estão com formas de viver e conviver diferentes, que podem ocasionar interações destrutivas e de convivência fora da legitimidade. Maturana e Varela (2001, p. 137) destacam que a se “as interações do ser vivo com seu meio se tornam destrutivas, desintegrando-o ao interromper sua autopoiese, consideramos que o ser vivo perdeu sua adaptação”, sendo a adaptação uma compatibilidade entre o sistema com o meio.

Assim, um sistema que não está estruturalmente acoplado com seu meio se desintegra, sendo assim, a desintegração de um organismo ocorre quando ele perde seu acoplamento estrutural com o meio, quando deixa de ser capaz de manter a organização que o define como ser vivo (Maturana; Varela, 2001). Dessa forma, destacamos a importância do acoplamento estrutural para a sobrevivência e integridade dos sistemas vivos. A perda de acoplamento estrutural pode implicar que o sistema não consegue mais se adaptar ou manter sua organização em face das mudanças no ambiente, levando potencialmente à sua desintegração. É essa impossibilidade de adaptação e possibilidade de desintegração que entendemos que causa sofrimento nesse cenário. Na relação professor-aluno, esse desintegrar-se pode ser entendido como uma fragmentação do sujeito professor, que começa a atuar mecanicamente com os seus estudantes, não os considerando como legítimo outro na convivência. Essa forma de desconexão consigo mesmo pode causar sofrimento tanto para o professor, quanto para os estudantes que habitam o território com ele.

Assim, destacamos a relevância do autoconhecimento e da inteireza de si, para lidar e entender as situações que interpretamos como sofrimento de outra forma. Dessa maneira, podemos desencadear processos autopoieticos com nossas próprias forças para sair do sofrimento e dos anseios, que nos permitiriam atuar de outra forma, sendo esse um processo de complexificação de si. Pellanda e Gustsack (2015, p. 234) entendem o 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.

Assim, ao contar nossa história e refletir sobre ela, aumentamos a nossa capacidade de lidar conosco mesmos e com os outros, percebendo mais conexões entre diferentes aspectos da vida, como sentimentos, ações, pensamentos, relações sociais e lidando de forma interconectada com cada um deles.

Enfatizamos que essa foi a forma como percebi e narrei as minhas vivências, significando-as através da minha própria estrutura, revelando o que senti e como lidei com as situações que me causaram sofrimento, bem como construí as validações autopoieticas.

### 5. 3 SOBREVOANDO O PRÓPRIO VOO

Sobrevoar o próprio voo é realizar uma coordenação de coordenações de ações. Na seção anterior, coordenamos as ações ao validar autopoieticamente o que narrei do que vivi naquele território escolar, enquanto agora coordeno as coordenações de ações ao olhar para as validações construídas. Assim, realizo coordenações de ações recursivas com o meu com próprio viver como professora naquele território, ressignificando e buscando dar sentido para o que vivi a partir desse olhar autopoietico e recursivo. A figura 9 ilustra esse processo recursivo que realizamos.

Figura 9 – Sobrevoando o próprio voo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando realizamos a leitura da narrativa como um todo, é possível perceber que não foi possível para mim como professora acoplar com aquela turma, mais especificamente com o aluno Ferrão. Essa falta de acoplamento é evidenciada em diferentes momentos, por comportamentos de negação do outro e de não acolhimento de ambas as partes, professor e alunos. Nesse sentido, Lima (2015, p. 65) afirma que “a não aceitação é causa de adoecimento”. Ainda, salientamos que essa falta de acoplamento possibilitou o suceder de diversas interações destrutivas e uma manutenção do não acolhimento recíproco.

Ao sobrevoar as validações autopoiéticas construídas, percebo que, aparentemente, não houve acolhimento perceptível da direção em relação a uma professora iniciante, que começava na profissão com turmas regulares, que assumia uma nomeação no município e que

era inexperiente. Eu, como professora que habitei aquele território e ao narrar esse viver, não percebi, ou não me deixei tocar, por essa falta de acolhimento durante o viver e o narrar. Tomei consciência desse não acolhimento, ao acompanhar a professora Lírío e coordenar o meu próprio acompanhamento. Ainda, a falta desse acolhimento não me causava sofrimento, ao passo que as situações com estudantes, sim.

Como sujeito implicado no processo de olhar para si mesmo, percebo que muito do meu sofrimento naquele ano pode ter emergido de uma frustração pela quebra de expectativas. Na narrativa, evidencio que nunca tive problemas de relacionamento com as turmas, indicando que sempre consegui acoplar com os estudantes com os quais convivi nas experiências anteriores de estágio e durante a pandemia, acolhendo-nos mutuamente. A expectativa era de que isso também acontecesse na nova escola, na qual teria melhores condições de trabalho, mas essa foi uma expectativa frustrada. Maturana e Dávila (2021) evidenciam que a quebra de expectativas e a frustração podem causar sofrimento.

Olhando recursivamente, percebo que fiquei doente muitas vezes naquele ano, enfrentando gripes e crises alérgicas com bastante frequência. Esse constante adoecimento do corpo físico pode ter sido um reflexo do meu sofrimento subjetivo, pois como referenciado por Lima (2015, p. 34) “estar doente não é apenas um estado da ordem quantitativa, mas, principalmente, qualitativa”. O meu ser e estar na escola sem legitimidade afetava todo o meu ser, que, consequentemente, afetava meu fazer docente.

Não sou mais a mesma professora do processo acompanhado, eu me transformei e ainda me transformo no processo de educar. Hoje, estou mais consciente de como devo agir e da minha postura. A forma como atuo em cada turma é diferente, dependendo das necessidades daquele território e dos seres que ali habitam. Quando necessário, adoto uma postura mais rigorosa ou mais leve. Transformo a mim para atuar naquele meio no qual estou inserida, pois “sem transformação do mundo não pode haver transformação do sujeito ou vice-versa, sem mudanças no sujeito que aprende não pode haver mudanças no mundo”<sup>46</sup> (Navas, 2024, p. 174).

Conceitos da complexidade possibilitaram uma compreensão do observador que volta a integrar a realidade observada e em constituição, permitindo ao pesquisador olhar para si como implicado em sua pesquisa, no sentido de estar presente na experiência de pesquisar. Essa forma, “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”

---

<sup>46</sup>Tradução da autora de “sin transformación del mundo no puede haber transformación del sujeto o viceversa, sin cambios en el sujeto que aprende no puede haber cambios en el mundo” (Navas, 2021, p. 174).

(Pellanda; Gustsack, 2015b, p. 50), que permite a emergência de movimentos autopoieticos de autotransformação. Diante das tessituras apresentadas, inferimos sobre a importância de olhar para si mesmo com inteireza, no sentido de acolher-se em suas diferentes perspectivas, estando a inteireza do ser “relacionada a um entendimento de si, desde as várias dimensões que nos constituem como seres humanos” (Sacramento Soares, 2018, p. 63), sejam elas o corpo, a mente e as nossas emoções. Se assim for, é possível que essa forma de ser, em inteireza, possa desencadear processos de estar com o outro em legitimidade e em convivência, em movimentos autopoieticos de complexificação de si. Dito de outra forma, a transformação se inicia no sujeito, em acoplamento e legitimidade consigo mesmo, para estar em legitimidade com o outro, em coordenações de ações recursivas, no sentido de transformar autopoieticamente sua subjetividade para transformar o fazer, o ser e o estar na prática educativa.

## 6 TERCEIRO POUSO

Passos *et al.* (2009, p. 33) afirmam que a atenção do cartógrafo é um processo complexo e que pode assumir “diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc.” O terceiro pouso ocorreu quando eu estava com a atenção dispersa e não tinha intenção de realizar novo pouso no território.

Após realizar o acompanhamento de mim mesma, em movimentos de retroação entre meus registros e minhas autoreflexões, nenhum fenômeno no novo território escolar capturou minha atenção de pesquisadora cartógrafa. Assim estava imersa na escrita das emergências identificadas nos acompanhamentos realizados, quando num momento de novo sobrevoo no território a Professora Rosa chamou minha atenção ao compartilhar com o grupo de professores algumas situações de conflito que ela estava vivenciando, o que me tocou e resolvi realizar novo pouso.

O primeiro aspecto que despertou minha atenção de cartógrafa, nesse acompanhamento, foi o fato de uma reação alérgica que a professora apresentou durante uma manhã na escola, sobre a qual os médicos levantaram a possibilidade de estar relacionada ao estresse. Cerca de três semanas depois, durante uma reunião pedagógica, a professora compartilhou com o grupo de professores uma situação vivida em suas redes sociais pessoais. Visivelmente emocionada, com lágrimas nos olhos, ela contou que havia publicado um vídeo de uma atividade realizada em sala de aula com sua turma. No entanto, um ex-aluno, que havia sido transferido para outro turno, fez um comentário negativo na postagem. A professora confessou ter se sentido afetada pela atitude, especialmente por se tratar de um estudante com quem mantinha um bom relacionamento e de quem não esperava tal reação.

Ao observar essas duas situações e o curto intervalo de tempo entre elas, a professora parecia não demonstrar o entusiasmo e o bom humor que costumava expressar. Essa mudança em seu estado emocional pode ser compreendida como uma manifestação de ansiedade, influenciada por formas específicas de interação com o ambiente que, segundo Maturana e Dávila (2021, p. 78), configura um acoplamento estrutural pautado em dinâmicas percebidas pelo observador “como ansiedade ou medo ante o ameaçador”. No fluir do acompanhamento da professora, cerca de três semanas após o ocorrido, conversei com ela, de forma privada e pessoalmente, questionando-a como ela estava e se ela tinha interesse em compartilhar suas experiências na docência, pois eu estava realizando uma pesquisa na perspectiva de

(auto)transformações docentes. A professora prontamente aceitou e afirmou que tinha muitas histórias para compartilhar.

Sendo assim, a seguir, trago uma descrição das narrativas da professora e do território no qual ela atua, articulando com os sentidos que fui construindo a partir dessas narrativas, entendo que essas representam ou materializam na fala, aquilo que ela quis compartilhar ou que ela captou de si. Sentidos esses que vou construindo como explicações científicas, no sentido atribuído por Maturana (2002b) como explicações consensuais que surgem no domínio das conversações e que são dependentes da estrutura de quem observa. Maturana (2002b, p. 252) entende essa dependência das explicações científicas como um “*multiversa*”, isto é, distintas realidades explicativas, pois quem explica pode “trazer a mão tantos domínios de realidade diferentes, mas igualmente legítimos, quantos forem os tipos diferentes de operações de distinção que ele ou ela puder executar em sua práxis e viver”. Tendo esse conceito em vista, destaco que as explicações que vou tecendo surgem a partir de minha estrutura de cartógrafa, pois “nesse caminho não há a busca de uma única e última explicação para nada” (Maturana, 2002b, p. 252).

Pellanda e Gustsack (2015b, p. 52) afirmam que “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”. Assim, destacamos que ao compartilhar sua narrativa, a professora pode escolher o que destacar, como interpretar os eventos e que significado atribuir a eles, moldando continuamente sua percepção de si mesma, o que contribui para um entendimento mais profundo e complexo de quem é e das experiências que a constituíram.

## 6.1 POUSO NA ROSA<sup>47</sup>: A TERCEIRA PROFESSORA ACOMPANHADA

A terceira professora acompanhada foi metaforicamente chamada de professora Rosa. Realizamos um movimento de acompanhamento dos processos subjetivos dessa professora, explanado nos itens a seguir.

A professora Rosa tem cerca de 40 anos e já atua como professora há mais de 20 anos. Graduiu-se no Ensino Médio com magistério no ano de 2004 e no mesmo ano iniciou sua atuação com Educação Infantil em escolas particulares da cidade em que residia. No ano de 2008, mudou-se para o município em que esta pesquisa ocorre e continuou a trabalhar em

---

<sup>47</sup>Para a segunda docente escolhemos a rosa, para seguir a metáfora da borboleta pousando nas flores. A rosa foi escolhida, pois encontramos relação metafórica com aspectos físicos da aparência da professora acompanhada.

escolas de Educação Infantil da rede particular. No ano de 2015, iniciou como professora na rede municipal de ensino, passando a atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede, já atuou em quatro escolas diferentes, com turmas de pré, 2º ano, 3º ano e 5º ano, sendo esse último o nível escolar que tem atuado e tem preferência por ter filhos pequenos.

Comparando suas experiências, a professora Rosa afirma que gostava de trabalhar com Educação infantil da mesma forma que gosta de atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela afirma que a Educação infantil demanda mais energia devido à dependência das crianças, enquanto o Ensino Fundamental demanda maior documentação.

A professora Rosa se graduou em Pedagogia no ano de 2023, após 10 anos de idas e vindas. Ela relata que diversas vezes precisou pausar a faculdade devido ao nascimento dos filhos ou outras situações particulares, mas que poder concluir a graduação foi uma realização pessoal e um sonho que tinha há muito tempo.

Atualmente, a professora já está realizando um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois sente necessidade de qualificar-se para atuar com estudantes da educação especial. Além de seu empenho enquanto profissional, a professora Rosa é uma mãe dedicada e nutre um apreço por arte e dança. Com uma personalidade muito sociável, ela é uma pessoa espontânea e divertida.

A professora Rosa atua no território no qual a acompanhei há cerca de 2 anos. Este território não é o mesmo que a professora Lírio habitava e no qual realizei o meu próprio acompanhamento. Assim, realizo uma breve descrição para contextualização. O território é uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em uma região mais periférica da cidade, antecedendo escolas de interior e uma região de produção agrícola, atendendo a um público variado, em geral, de baixo poder aquisitivo.

Com uma estrutura voltada para a segurança, a escola é completamente cercada por muros altos e composta por dois prédios: um mais antigo, conhecido como "prédio velho", e outro mais recente, de dois andares. Observa-se, no entanto, que a infraestrutura da escola carece de planejamento adequado, apresentando uma organização confusa, pouca acessibilidade e a ausência de um ginásio esportivo. Essa configuração se deve ao fato de que a escola foi se expandindo conforme as demandas da comunidade. À medida que a população atendida crescia, surgia a necessidade de novas salas de aula e outros espaços, como biblioteca, refeitório e sala de tecnomídias.

Apesar dessas limitações, a escola dispõe de diversos recursos pedagógicos, como televisores em todas as salas de aula, jogos educativos, *chromebooks* disponíveis para os estudantes, além de equipamentos que visam proporcionar conforto, como ventiladores, ar-

condicionado e aquecedores. A estrutura física encontra-se bem preservada, com pintura recente e mobiliário em boas condições.

Atendendo cerca de 10 turmas por turno, a escola contempla os segmentos do Ensino Fundamental - Área 1 e Área 2. A equipe pedagógica é composta por aproximadamente 25 professores, além de uma direção e coordenação comprometidas com o processo educativo. Diferente do território onde atua a professora Lírio, essa escola não demonstra uma preocupação acentuada com os resultados de avaliações externas. O foco está, sobretudo, em integrar os estudantes ao ambiente escolar e promover um sentimento de pertencimento. É comum ver alunos ajudando em tarefas escolares no contraturno e ex-alunos participando ativamente de eventos realizados em sábados letivos.

Destacamos que acompanhamos a narrativa dessa docente sobre suas experiências e seus sentimentos a partir do que ela significou e naquele momento. Enquanto cartógrafas, “ao lançarmos um olhar sobre as narrativas, por nossa vez, estamos interpretando-as também, sendo o nosso trabalho fazer uma interpretação (leitura) sobre as interpretações (narrativas)” (Costa *et al.*, 2022, p. 291-292). Assim, validamos o que a professora Rosa quis compartilhar de sua experiência, a partir de nossas estruturas de cartógrafas, tendo como base conceitos da Biologia do Conhecer e da Biologia Cultural. Maturana e Varela (2001, p. 219) afirmam que “cada pessoa diz o que diz e ouve o que ouve segundo sua própria determinação estrutural”, dessa forma, no movimento do conversar liberador, a professora Rosa narra suas experiências a partir de sua estrutura, enquanto realizamos as construções de sentido a partir da nossa estrutura.

Para as conversações que realizamos com a Professora Rosa nos inspiramos na conversação de orientação matrística, bem como no conversar liberador de Maturana e Dávila (2021). Antes de conceituarem a ideia do conversar liberador, os autores chamavam suas conversações de “Conversações de orientação matrística”, pois eram utilizadas na prática de orientação de organização familiar. Dessas conversações de orientação e do conversar liberador, utilizamos como inspiração os princípios de *orientação da atenção; escutar, escutar-se, escutar-nos; encontro com o outro e soltar as certezas* (Maturana; Dávila, 2021).

As conversações ocorreram em julho de 2024 e, para ser coerente com o delineamento cartográfico, não tinham roteiro. Contudo, fiz algumas perguntas sobre seu percurso formativo para construir uma breve biografia sobre ela, apresentada anteriormente. Após, pedi que a professora Rosa me contasse situações que ocorreram ao longo da sua experiência como docente e que ela acredita que a tenham causado mal-estar. A professora afirmou que percebe três situações ao longo da sua experiência como principais causadoras de sofrimento.

A primeira situação compartilhada que a professora acredita que a causou sofrimento é do ano 2018. Por mais que tenha passado um longo período de tempo, essa situação ainda parece causar mal-estar na professora. Ela relata que atuava com o 5º ano em uma das maiores escolas da rede. A professora afirma que tinha um estudante difícil em sala de aula, diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador (TOD)<sup>48</sup>. O estudante em questão apresentava surtos durante as aulas, portanto necessitava de um cuidador para acompanhá-lo durante as aulas. O estudante teve 5 cuidadores diferentes ao longo do ano letivo e a professora relata que ele teve comportamento agressivo com todos eles. Levando em conta essas características, a professora afirma que tinha “um combinado” com a turma para os momentos de surto: a turma se retiraria para a biblioteca e um estudante chamaria a professora responsável pela direção para ajudar.

Ao se referir ao estudante como difícil a professora poderia estar assumindo uma atitude de julgamento em relação ao aluno, o que pode revelar um olhar sem legitimidade. Essa forma de atuar está relacionada a interações sem acoplamento. Estar em acoplamento, segundo Maturana (2002a, p. 8), diz respeito à “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Ainda, o autor entende que atuar sem acoplamento gera “interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem adoecer” (Maturana, 2002a, p.8). Essa forma de estar junto sem acoplamento pode demonstrar um possível não acolhimento do sujeito estudante, “pois crenças nos levam a julgamentos e à culpa, ao invés de acolhimento” (Sacramento Soares, 2018, p. 63).

Ainda sobre esse ocorrido, a professora narrou que, em uma sexta-feira de Novembro que os estudantes saíam mais cedo, ela percebeu que o estudante apresentava sinais de surto. Assim, o restante da turma saiu da sala e a professora e o cuidador com o estudante. A explosão aconteceu dentro da sala de aula, ele jogou uma classe nela, que acabou com um corte no braço e o joelho inchado. Outros professores ajudaram a contê-lo, mas os membros da direção não foram ao seu auxílio. Ela relata:

---

<sup>48</sup>O Transtorno Opositor Desafiador (TOD) é uma repetição de comportamentos desafiadores e de irritabilidade, geralmente acompanhados de agressividade. Estudantes com TOD podem ser atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas o transtorno não é considerado uma deficiência.

*Professora Rosa: E eu não tive apoio da direção. Sai chorando e ela me encontrou no caminho e disse assim: ‘Que tu tá chorando, isso aí não é nada’.*

*E eu disse assim: ‘Eu quero a guarda, eu quero a guarda, eu quero a guarda.’*

*E ela: ‘Não precisa’.*

*‘Eu quero a guarda municipal’ – [falei] desesperada chorando.*

*Ela tentou abafar o caso.*

No relato, a figura da diretora, que poderia oferecer um suporte para a professora, parece ter considerado o que ela estava sentindo como insignificante, negando o desejo da professora de acionar a Guarda Municipal. Isso sugere que a diretora estava em uma atitude de negação dos sentimentos e desejos da professora, no qual a convivência é afetada pelas “relações de poder, obediência, competição, dentre outras. Isso facilita as tentações da onipotência, da cegueira da liderança e do apego ao poder. Como consequência desse quadro de desconexão e negação do humano, a dor e o sofrimento são inevitáveis” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 42). Consideramos que, ao sentir seus sentimentos e necessidades negados, a professora Rosa pode ter entendido essas perturbações como um mal-estar.

A professora Rosa compartilha que, após muita insistência junto à direção, conseguiu o chamamento da Guarda Municipal. Ela seguiu com as questões legais, realizando um boletim de ocorrência e exame de corpo e delito das lesões corporais oriundas da agressão. A conclusão dessa situação é que a professora nunca obteve retorno de nenhum superior. A professora ainda relata que não tinha condições no período para buscar ajuda psicológica e lidou como conseguiu com a situação.

Em contrapartida, pelo relato da professora, a agressão física sofrida parece não ter sido direcionada a ela, mas sim uma agressão situacional. No ocorrido, o estudante estava apresentando um comportamento agressivo, característico de seu transtorno e a professora acabou sendo atingida. Ampliar o olhar para abranger o meio em que o fenômeno se desenvolveu, seria percebê-lo pelas lentes da visão sistêmica. Morin (2005, p. 188) afirma que “tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”. Assim, o pensamento complexo e a visão sistêmica oportunizam a capacidade de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, de reconhecer o singular e individual. Nessa situação da professora Rosa, o contexto pode ser entendido como uma

agressão oriunda da situação e a singularidade pode ser entendida como o transtorno do estudante.

Dito isso, acolhemos o sofrimento da professora, pois foi assim que a sua estrutura lidou com o fenômeno, contudo destacamos que a forma que a professora Rosa parece ter olhado para essa situação de agressão física vem de um olhar muito centrado em si mesmo, sem levar em consideração toda a inteireza do sujeito estudante e das suas necessidades. Ampliar o olhar para a totalidade do fenômeno possibilitaria que a professora Rosa entendesse que não foi um ataque contra o sujeito Rosa, mas fruto da situação. Essa percepção não é uma invalidação do sofrimento da professora, mas uma outra forma de olhar para o fenômeno a fim de que ela aprendesse a lidar com o sofrimento que emergiu desse fenômeno. Ainda assim, consideramos que os membros da direção poderiam ter acolhido a docente, tendo em vista que a direção não tinha a intenção de atender às solicitações da professora.

*Professora Rosa: Único episódio que agressão que eu tive, mas foi cruel, me desenvolveu uma crise de pânico.*

E ela complementa:

*Professora Rosa: Eu fui me curando.*

Podemos relacionar esse processo que a professora Rosa denomina como (auto)cura como uma possível reorganização autopoietica, na qual ela utilizou de suas próprias forças e motivação internas para superar uma vivência que causou a perda do seu bem-estar físico e emocional. Oliveira *et al.* (2012, p. 14) afirmam que esse olhar para si é uma boa forma de enfrentar o sofrimento, pois “ao defender as noções do sujeito que sofre e entender que, ao tomar conta de si próprio constituindo sua autonomia, torna-se um auto-observador que constrói conhecimento sobre si mesmo, aumentando sua capacidade de autoconexão”. Assim, a professora pode ter se reorganizado internamente para lidar com aquele sofrimento, se complexificando autopoieticamente.

A professora relata que, após esse ocorrido, optou por trocar de escola:

*Professora Rosa: Tu não tem suporte, tu é tratado como lixo (porque ali a gente era tratado assim). A gente não tinha vez, a gente não tinha voz, então ali não dava mais.*

Essa fala revela que, na percepção da docente acompanhada, esse ambiente não era percebido como um território onde o outro fosse reconhecido como legítimo e digno de acolhimento. Isso se alinha à reflexão de Maturana (2002b), ao afirmar que toda ação humana ocorre em um espaço relacional onde os outros são reconhecidos como legítimos na convivência ou negados nesse mesmo ambiente. A ausência desse reconhecimento pode indicar uma ruptura no ambiente relacional, comprometendo a convivência e o acolhimento necessários.

Essa forma de atuar com o outro da direção pode demonstrar uma ausência de amor<sup>49</sup>. Maturana (2002c, p. 25) afirma que “nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos filhos do amor. Na verdade, eu diria que 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor”. Assim, a negação da emoção constituinte do ser humano não permite que os seres que habitam aquele território vivam sem sofrimento.

Ao sobrevoarmos a narrativa, nos perguntamos por que a professora Rosa escolheu compartilhar esse fenômeno seis anos após sua ocorrência. Refletindo sobre isso, consideramos que as situações vivenciadas por ela durante o período do acompanhamento podem ter funcionado como "gatilhos", reativando internamente sentimentos relacionados à negação de seu bem-estar. Isso pode tê-la levado a reviver, por meio da narrativa, determinadas ações e experiências. No entanto, ao coordenar essas ações, a professora não parece refletir profundamente sobre as razões pelas quais os fenômenos se desenrolaram da maneira como ocorreram, o que pode indicar que não houve mudanças na sua percepção do fenômeno.

As próximas situações compartilhadas ocorreram no ano de 2024, no qual foi realizado o acompanhamento da professora Rosa. A professora inicia contando que um estudante que fazia parte da sua turma no turno da manhã e solicitou transferência para o turno da tarde. Esse estudante, após ser transferido, fez comentários negativos em uma publicação da escola referente ao trabalho da Professora Rosa. Segue relato da professora do ocorrido.

---

<sup>49</sup>Para Maturana (2002a, p. 184) “o amor é a condição dinâmica espontânea de aceitação, por um sistema vivo, de sua coexistência com outro (ou outros) sistema(s) vivo(s)”.

*Professora Rosa: Eu tava em casa na quinta de noite, recebi uma notificação do Instagram<sup>50</sup> e era uma postagem do projeto de leitura que eu tinha feito com a turma e tava dando muito certo. Eu consegui fazer essa turma, uma turma que não para, ler 726 livros, uma turma que não lia nada. [...] E essa postagem, foi marcado o EL, a plataforma, a nível nacional nessa postagem.*

*E aí eu vi a notificação e eu vi o nome Espinho<sup>51</sup>. E eu pensei, o que será que ele postou, porque ele não pegou esse projeto. Ele iniciou, mas não conclui com a gente. E quando eu abro, tinha assim:*

*Eu já fiz parte dessa turma e essa professora é um lixo e sem educação.*

*Tirei um print<sup>52</sup> e mandei para diretora na hora. E a Ana<sup>53</sup> (diretora) assim: ‘Não te preocupa, amanhã no primeiro horário a gente já resolve’. Quem disse que eu não ia me preocupar? Tava ali e eu não tinha como apagar a postagem. Era no celular da escola. Nem a Ana tinha como apagar, o celular estava na escola.*

No relato da professora sobre o ocorrido, parece que ela não esperava um comentário negativo por parte do estudante na publicação, pois acreditava manter uma boa relação com ele. Compreendemos que essa situação pode ter lhe causado mal-estar, uma vez que ela possivelmente vive sob o que Maturana e Dávila (2021, p. 65) descrevem como um “viver no olhar que traz a consciência como aspecto do viver cotidiano o sofrimento pela frustração ante as expectativas e os desejos não satisfeitos”. A frustração por não ter seu afeto correspondido pelo estudante pode ter provocado sofrimento emocional. Além disso, a professora expressa outra preocupação: o fato de que outras pessoas possam ter visualizado o comentário negativo.

*Professora Rosa: Então, meu nome tava sendo tratado como uma professora lixo, como uma professora sem educação nacionalmente.*

<sup>50</sup>O Instagram é uma rede social utilizada para o compartilhamento de fotos e vídeos.

<sup>51</sup>Nome escolhido para seguir com a metáfora. Os espinhos fazem parte da Rosa.

<sup>52</sup>Um print é uma captura de tela.

<sup>53</sup>Nome alterado para proteção da identidade da diretora da escola na qual correu o acompanhamento.

*Já tinha tomado uma proporção maior. 1500 e poucas visualizações o vídeo. Todo mundo que curtiu, 500 e poucas curtidas, também recebeu essa notificação. Então assim, o nome tava indo, para todo mundo ver.*

Observamos que a professora demonstra preocupação com a percepção que outras pessoas podem ter sobre seu trabalho docente, em função do comentário realizado pelo estudante. Essa situação impacta sua autoestima profissional, considerando que “todo ser humano tem necessidade de ser valorizado positivamente ou de ter autoestima positiva, sendo que isso só pode ser aprendido a partir da interiorização ou introjeção de experiências externas de valorização” (Timm; Aragão, 2020, p. 151). Essa circunstância parece influenciar a maneira como ela passou a enxergar seu trabalho com a turma, pois a conquista de incentivar a leitura entre as crianças foi ofuscada pela negação pública do seu ser.

As narrativas da professora parecem revelar que ela foi tocada emocionalmente pelo comentário do estudante que, vindo de um aluno pelo qual ela afirma nutrir estima, pode ter gerado uma resposta emocional intensa. Segundo Maturana (2001), as interações humanas são estruturadas na legitimidade mútua e no afeto, apontando que a convivência harmoniosa exige o reconhecimento do outro como legítimo. O mal-estar sentido pela professora pode ser percebido como uma ruptura do acoplamento entre professor-aluno, seja por ela ter interpretado o comentário como uma negação de sua legitimidade, seja por ele ter desencadeado um conflito interno relacionado à sua autopercepção e autoestima.

Ao contrário do que ocorreu na escola anterior, a professora Rosa relata que, nessa ocasião, contou com o apoio da equipe diretiva quando os responsáveis pelo estudante compareceram à escola para discutir o ocorrido.

*Professora Rosa: O tempo todo elas me apoiaram, elas ficaram do meu lado. Na frente dos pais demonstraram isso, então fico tranquila que eu tive suporte.*

Essa percepção de se sentir apoiada pelos membros da direção sugere que a professora se sentia como um outro legítimo na convivência com essas pessoas. As interações entre a professora e os membros da direção, compreendidas por ela como manifestações de "apoio" e "suporte", podem ter sido pautadas na emoção do amor. O amor é entendido por Maturana (2002c, p. 66) como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo

outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”. Sendo assim, estar em convivência com os membros da direção em coordenações de ações baseadas nessa emoção (o amor), pode contribuir para que a professora Rosa se sinta acolhida e tenha potencial de lidar internamente com as perturbações percebidas pelo seu sistema de forma mais consciente e empoderada, em movimentos autopoieticos.

Outra situação narrada pela professora era recente em relação ao período do acompanhamento, tendo ocorrido na mesma semana na qual realizamos a conversação, envolvendo um estudante estrangeiro. Segundo o relato, a criança contou aos pais que a professora teria dito que seu estojo estava muito mofado e que deveria ser jogado fora e substituído por outro. Na sexta-feira do ocorrido, o próprio estudante mencionou à professora que a mãe havia descartado o estojo e que compraria um novo. No entanto, ele não levou nenhum material para a escola naquele dia, e a professora apenas o orientou sobre a importância de trazer seus materiais, como lápis, borracha e caneta. A docente relatou não saber ao certo se houve um mal-entendido, pois é possível que o estudante tenha interpretado a fala como uma cobrança em relação ao estojo, quando, na verdade, a orientação era quanto aos demais materiais escolares. Posteriormente, os pais compareceram à escola e relataram a situação à equipe diretiva.

*Professora Rosa: Não sei se o problema está sendo na língua, na comunicação ou se eles esperam que a gente dê tudo de bandeja e não cobre coisas deles, como eu cobro, eu cobro estudar, eu cobro material.*

Destacamos que somos seres de linguagem e, como afirmado por Morin (2002, p.65), “somos gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas”. Supomos que essa separação da língua entre a professora e o estudante em questão pode ter causado uma falha na comunicação, o que pode ter impedido que ambos tenham acoplado. O não acoplamento entre professor e estudante pode impedir que eles estejam juntos em convivência baseados na legitimidade do outro e ocorre “quando essa equiparidade se rompe (acoplamento estrutural), seja pelas mudanças do meio, seja pela transformação da sensorialidade do organismo no fluir das transformações deste no suceder do viver [...] o âmbito do bem-estar do organismo se altera ou se perde” (Maturana; Dávila, 2021, P. 77). Como esse equilíbrio (acoplamento estrutural) pode não ter sido estabelecido, o bem-estar da professora pode ter sido afetado ou

comprometido, fazendo com que ela não conseguisse mais interagir com o meio, e o estudante que o compõe, de forma harmônica, o que contribui para a emergência de sofrimento, angústia ou desorganização interna. Essa forma de estar junto, sem estar em acoplamento, pode abrir espaço para o julgamento e não aceitação do outro, que pode ocorrer tanto por parte do professor, quanto por parte do estudante. Mesmo com essa ruptura no relacionamento professor-aluno após a situação do estojo, a professora Rosa afirmou que ele teria o mesmo tratamento que os outros estudantes.

*Professora Rosa: Tanto é que na quinta, eles estavam saindo para o recreio, vários foram saindo para o recreio e me deram abraço. Daí ele passou e ele me estendeu a mão. E eu disse: 'Não, não vou te dar na mão'. Peguei e abracei ele. [...] Mas de mim ele vai ter o mesmo tratamento, o mesmo carinho que eu dou para qualquer um ali. Eu dei abraço em todo mundo, eu vou abraçar ele também.*

Essa fala revela que a professora pretendia se relacionar com o estudante da mesma forma que ela se relacionava com o restante da turma, por mais que ela tenha vivenciado uma situação que ela considerou como algo que a causou mal-estar. Essa forma de atuar da professora, acolhendo a perturbação que a situação a causou e se relacionando com o estudante da mesma forma que se relaciona com os outros, pode ser entendido como uma ação de aceitação, sendo a aceitação “um domínio de ação pessoal e subjetivo, que deriva da empatia pelo outro, na aceitação da expressão de seu ser – ou fazer –, como legítimo outro na convivência” (Sacramento Soares; Rech; Brustolin, 2015, p. 42). Nesse sentido, agimos de maneira respeitosa e acolhedora quando reconhecemos o outro como um ser legítimo, digno de estar conosco, mesmo em sua diferença, sendo essa uma base para relações humanas autênticas de convivência respeitosa. No entanto, a professora parece dar indícios de ter dificuldade de olhar para si e entender suas condutas nas situações narradas.

Ressaltamos que, embora as ações da professora pareçam estar pautadas na emoção da aceitação, tanto em relação a si mesma quanto ao outro, sua estrutura pode ainda ter interpretado a situação como uma perturbação geradora de sofrimento. Isso pode demonstrar que, mesmo adotando uma postura de aceitação, o impacto interno pode ter sido doloroso. No entanto, essa atitude revela uma possível interrupção no ciclo de interações destrutivas que poderia ter se instaurado na convivência com o estudante, caso a professora tivesse optado por julgá-lo ou reprimi-lo, em vez de acolhê-lo. Sacramento Soares, Rech e Brustolin (2015, p.

35) apontam que “mais ações destrutivas, alimentando o fluxo num caminho de desorganização e de sofrimento, que se configura em desencontros”, sendo que atitudes destrutivas tendem a gerar outras ações igualmente destrutivas. Assim, mesmo que a conduta do estudante tenha sido percebida como causa de desconforto, a professora escolhe acolhê-lo e manter o vínculo relacional, priorizando a convivência.

Diante do mal-estar vivido no contexto da sala de aula, a professora relata que não consegue atuar com os estudantes da mesma maneira que costumava fazer, pois teme que suas ações possam ser novamente mal interpretadas e gerar novos conflitos. Por sinal, a professora parece colocar a causa dos conflitos nos estudantes, sem olhar para sua conduta e suas ações a fim de coordená-las e perceber todo o contexto desde outro olhar.

*Professora Rosa: Aí, de novo, eu não posso ser eu.*

*- Como você se sente de não poder ser assim [brincalhona, acolhedora]?*

*Professora Rosa: Ah, muito mal, por que eu não me reconheço como profe, não sendo assim. [...] Eu gosto de acolher, eu gosto de estar grudada com eles assim, porque sei que muitos não têm em casa. E eu não tô podendo ser na área um quem eu sou. Isso machuca sabe. Isso tem mexido muito comigo.*

Essa forma de ser e estar na sala de aula relatada pela professora Rosa pode mostrar que ela pode estar atuando de forma fragmentada em relação ao seu próprio ser, talvez como um mecanismo de proteção. Sacramento Soares, Rech e Brustolin (2015, p. 33) afirmam que “nós, seres humanos, nunca estivemos tão fragmentados, no sentido de estarmos vivendo distantes de nossa essência”, isto quer dizer que estamos desconectados de nós mesmos, podendo se manifestar como confusão de identidade docente; desalinhamento entre o que sentimos e o que fazemos e dificuldade de encontrar sentido ou propósito. A professora Rosa parece estar apresentando essas características da fragmentação, inclusive mencionando desistir da profissão.

*Professora Rosa: Porque se eu parar para pensar em tudo que ta acontecendo, eu saio do magistério e não volto mais. Não volto mais. [...] Do jeito que tá indo a educação, não sei se fico mais tempo.*

A professora Rosa ainda relata que, após todos esses acontecimentos do primeiro semestre do mesmo letivo do acompanhamento, acabou por assumir uma postura de somente cumprir tarefas no modo automático, sem muita reflexão. Para Sacramento Soares, Rech e Brustolin (2015), esse modo de atuar pode revelar uma fragmentação com o próprio ser, pois “na maioria das vezes, nos vemos atuando em função das tarefas a cumprir sem nos conectarmos com nossos desejos e sentidos internos” (p. 13). Ela afirma que esse comportamento era um mecanismo de autoproteção:

*Professora Rosa: Talvez, porque se eu parasse para pensar, eu ia desabar.*

Essa fala pode indicar que a professora estava em um momento de ausência em relação a si mesma, tendendo a evitar olhar para si, a fim de não vivenciar todas essas emoções que estavam permeando seu habitar no território escolar. Nesse afastamento de si mesma, a professora Rosa buscava evitar a exposição, compreendida aqui como uma abertura à experiência que envolve vulnerabilidade, risco e afetabilidade. Segundo Larrosa (2002), expor-se na experiência é colocar-se em relação com o mundo de forma sensível e permeável, o que pode despertar medos, inseguranças e incertezas. Por isso, evitar a exposição pode ser um mecanismo de defesa frente a situações que ameaçam a integridade emocional. Como afirma o autor: “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2002, p. 25). Assim, ao se proteger da exposição, a professora Rosa também pode limitar o potencial transformador da experiência, permanecendo em um estado de retraimento que a distancia de si mesma e da própria constituição como sujeito em relação com o outro e com o mundo. Nesse sentido, essas características podem ter sido utilizadas pela professora Rosa como um mecanismo de proteção. Ainda, ela afirmou que escondia suas emoções no território escolar.

*Professora Rosa: Eu coloco a máscara, todo dia saio de casa e coloco uma máscara, e eu volto e ela desaba, para tentar lá não interferir.*

A ideia de “colocar a máscara”, comentada pela docente, poderia ser entendida como outro mecanismo para esconder ou não enfrentar as situações que causam sofrimento. Sacramento Soares e Rech (2016, p. 38-39) entendem que esses mecanismos são “*máscaras* que esses sujeitos usam para fugir de si mesmos, para agir de acordo com o que os outros esperam, para agredir ou chamar a atenção do outro, para encobrir o que os perturba ou amedronta” [grifo nosso]. Assim, a docente pode ter utilizado desse mecanismo para evitar lidar com seu próprio sofrimento. Ao não olhar para os fenômenos que a causam perturbações que podem ser compreendidas como mal-estar por ela, a professora pode não estar realizando coordenações de coordenações de ações recursivas sobre sua forma de ser e de atuar. A realização de coordenações de coordenações de ações poderia colaborar para um olhar complexificado do fenômeno, ao passo que são movimentos de retroação que permitem que o sujeito olhe para si mesmo, refletindo e tomando consciência sobre o seu fazer e, assim, possa desenvolver movimentos recursivos que estão relacionados à transformação do seu fazer e do seu ser.

Contudo, a professora Rosa destaca um aspecto que foi importante para ela ao lidar com essa situação:

*Professora Rosa: A direção, ao contrário daquela anterior, nesses pais, ficaram do meu lado, me apoiaram...*

Evidenciamos que, se o território não apresentar essas características, não dando “as condições de possibilidade para que o ser vivo gere, realize e conserve seu nicho no meio, se o meio não se mostra estruturalmente acolhedor, o viver do ser vivo torna-se impossível” (Maturana, 2002b, p.10). Assim, se os membros da direção não a tivessem acolhido, como aconteceu anteriormente, a professora Rosa poderia buscar outro território para habitar.

*Professora Rosa: No que eles foram embora eu desabei a chorar na sala da direção, não consegui me controlar. Já estava mexida por causa do outro, que eu não entendo o porquê, porque ele era um aluno maravilhoso.*

O choro pode ser compreendido como uma forma de acolher o que se sente, não negando as próprias emoções. Lima (2015, p. 91) afirma que é importante “viver

intensamente os momentos de prazer e viver profundamente os momentos de mal-estar e de adoecimento pela aceitação e não pela negação de si, manifestada pelas queixas ou fugas”. Dessa forma, questionamos: será que podemos entender o choro como um movimento de coordenações de ações, pois estamos olhando para o fenômeno vivenciado e refletindo sobre ele? Entendemos que, se o choro não vir acompanhado de reflexão e de movimentos de autoanálise e de reconstrução de si, ele pode ser apenas um choro. Por outro lado, se vier acompanhado de coordenações de ações, esse ato de chorar ao olhar para o fenômeno pode iniciar um processo autopoietico para lidar com o sofrimento em questão. Olhar racionalmente para que se sente é coerente, pois “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” e “todas as nossas ações têm um fundamento emocional” (Maturana, 2002c, p. 18).

Ainda, o choro pode ter surgido não somente pela professora estar lidando com as situações que a causaram sofrimento, mas também por estar em um espaço de respeito e legitimidade que permite que ela externalize suas emoções, em um espaço com características acolhedoras. Esse espaço de convivência acolhedor é evidenciado pela fala:

*Professora Rosa: Ainda que a direção está do meu lado, a direção tá [sic] me apoiando muito.*

Destacamos que entendemos um âmbito de convivência acolhedor como aquele “no qual pode confiar de fato como o mais natural do fluir de seu viver. Todos os seres vivos sociais vivem assim, no âmbito social a que pertencem. A confiança mútua é o fundamento da [convivência] humana” (Maturana *et al.*, 2009, p. 23-24). Mesmo tendo apoio e acolhimento por parte da direção, a professora Rosa relata que seu corpo pode estar sentindo os reflexos desse sofrimento emocional, causado pelas perturbações que ela acolhe do território escolar.

*Professora Rosa: Eu tenho os problemas lá, eu tenho os problemas aqui [em casa]. É uma cabeça que não para um minuto. E aí eu tô com a minha pressão subindo, faz dois meses que eu venho sentindo, mas eu comprovei semana passada quando deu a alergia no olho que eu fui parar no hospital. Foi medida a minha pressão e aí que eu vi que a coisa tá voando, assim. [...] Mas eu sei que a pressão é por estresse e a alergia o médico colocou que pode ser uma coisa emocional.*

A ideia de o corpo físico ser afetado pelo meio é discutida desde a antiguidade:

Na antiguidade, acreditava-se que as doenças poderiam ser causadas por elementos naturais ou sobrenaturais. A concepção fisiológica, iniciada por Hipócrates, explica a origem das doenças a partir de um desequilíbrio entre as forças da natureza que estão dentro e fora da pessoa. Esta medicina, segundo Myers; Benson (1992) centra-se no indivíduo como um todo, e no seu ambiente, evitando ligar a doença às perturbações de um órgão particular (Lima, 2015, p. 32).

Assim, esse sofrimento do corpo físico pode ter ligação com o acoplamento da professora Rosa com o meio, no qual parecem ter ocorrido interações destrutivas que afetam sua saúde emocional e, conseqüentemente, sua saúde física. Ainda, como já mencionado anteriormente, Maturana (2002c) afirma que o sofrimento se origina da negação da emoção do amor, representado nessas situações que a professora Rosa vivenciou, como a negação de si como legítimo outro pelos seus estudantes. A professora Rosa complementa:

*Professora Rosa: Já venho desde outubro do ano passado numa crescente de crises de ansiedade. Faço tratamento com psicóloga, consigo por para fora tudo isso, momentos melhores, momentos piores, mas de um tempo para cá a coisa tem... Desde ali o estopim do Espinho, não tá bom, não tá legal.*

No caso da professora Rosa, o que escapa ao seu controle — e à sua possibilidade de ação — é a forma como o estudante Espinho se sente em relação a ela, uma vez que isso pertence ao campo da subjetividade do próprio aluno. Essa impossibilidade de corresponder às próprias expectativas afetivas pode se revelar como um possível núcleo de sua angústia e sofrimento, pois, como destaca Silva (2014, p. 3), “neste dilema encontra-se a raiz de suas angústias e de sua dor”. A professora nutria um sentimento de afeição pelo estudante, que aparentemente não era recíproco. Esse desencontro afetivo, que pode ser entendido como a falta de acoplamento estrutural, parece ter provocado uma perturbação tão intensa que foi interiorizada por ela sob a forma de ansiedade. Quando o acoplamento se rompe, ou seja, a legitimidade e o acolhimento não existem, por mudanças externas ou internas, o organismo pode sentir essa ruptura como perda de equilíbrio, de bem-estar, já que o bem-estar depende da compatibilidade entre o ser e seu meio.

*Professora Rosa: Eu falo porque eu acho que a gente tem que falar, a gente tem que expor. Enquanto o professor for agredido e deixar por isso, a gente vai ser cada vez mais agredido. No momento que a gente começar a expor, no momento que a gente começar a cobrar e mostrar que a coisa é bem mais grave do que parece ser, de repente começa a parar um pouco sabe.*

*Então eu acho que sim, a gente tem que falar e eu não tenho vergonha de dizer essas coisas pelas quais eu passei, mas dói, não é uma coisa fácil de lembrar. Machuca, ainda mais vindo de alunos que tu tenta ajudar.*

Destacamos que essa fala da professora sobre a necessidade de expor a realidade na qual os professores estão inseridos é de muita relevância e bravura, pois os silenciamentos impedem que ações sejam feitas a fim de transformar a realidade escolar. Nesse sentido, Santos e Silva (2022) problematizam sobre a falta de pesquisas nacionais que investiguem transtornos psíquicos nos docentes, pois essa é uma problemática na área da educação que apresenta muitos profissionais com síndrome de *burnout*. Essa síndrome pode ser entendida como um esgotamento e uma desconexão que o professor apresenta ao realizar seu trabalho docente. A síndrome de *burnout* e o estresse “podem ocasionar prejuízos à vida e à carreira profissional destes trabalhadores e impactos negativos no ambiente escolar” (Santos; Silva, 2022, p.141). Tendo esse cenário em vista, destacamos a importância de falar sobre o sofrimento no território escolar.

Para finalizar a conversação, questionamos a docente como foi compartilhar suas vivências:

*- Como foi, para ti, compartilhar?*

*Professora Rosa: Não é fácil, várias vezes dá uma embargadinha (na voz), assim. Mas eu acho que a gente precisa falar.*

*Eu acho que a gente tem que mostrar, quanto mais a gente esconder, é pior, porque tem mais gente passando por isso. Tem mais professores sendo agredido e ficando quieto.*

*Dói lembrar? Claro, porque são pessoas que eu tentei acolher*

*Eu amo ser professora, mas está cada vez mais difícil ser professor.*

A conversação com a professora Rosa pode ser entendida como um convite a ela para coordenar suas ações, pois ao falar sobre os ocorridos e olhar para eles novamente, com a mente livre de julgamentos e das emoções que a percorriam no momento em que aconteceram, é possível complexificar a compreensão sobre o fenômeno. Apesar disso, a professora Rosa afirma que não consegue entender o que moveu as ações dos alunos. Inferimos que isso pode acontecer, pois as motivações vieram da subjetividade de cada um dos estudantes e não da professora e, é justamente esse não entendimento que parece causar sofrimento na docente. Essa reflexão que fazemos está de acordo com Maturana e Dávila (2021, p. 44) que afirmam que “a dor e o sofrimento que geram a contínua negação do humano não eliminam de todo o fundo amoroso de nossa condição *Homo sapiens-amans amans*”.

Mapeando e identificando emergências, tendo em vista o que foi narrado pela professora Rosa e dialogando com os conceitos de acoplamento estrutural, coordenações de ações convivência para construir compreensões, ela parece carecer de olhar para si, no sentido de perceber que as suas ações têm consequências nas suas relações com o território no qual habita e com os seus estudantes. Corroborando, Maturana e Varela (2001, p. 264) afirmam que não perceber que as nossas ações se refletem nas emergências do cotidiano é um mecanismo de evitar a nossa responsabilidade, pois “todos os nossos atos, sem exceção, contribuem para formar o mundo em que existimos e que legitimamos precisamente por meio desses atos, num processo que configura nosso vir-a-ser”. Nesse sentido, ao não olhar criticamente para as suas ações, é possível que a professora Rosa esteja em negação da sua responsabilidade e contribuição para as situações que emergem no cotidiano.

A professora, ao narrar as situações vivenciadas, pode parecer estar coordenando as ações; no entanto, sem compreender de que lugar emerge o comportamento dos estudantes, essa coordenação pode não ser efetiva, ou seja, é preciso que a dinâmica tenha mais movimentos, mais interações. Isso sugere que, diante de situações emergenciais, é necessário que o sujeito compreenda como suas ações se articulam com o contexto e os sentidos atribuídos por quem o rodeia.

Destacamos que essa compreensão está fora do controle direto da professora e, por isso, torna-se necessário “soltar as certezas como o primeiro passo rumo à reflexão sobre o próprio viver, caminho que leva a mudança de era que recupera o respeito por si mesmo” (Maturana; Dávila, 2021, p.44). Enfatizamos que a professora Rosa narrou os fenômenos a

partir da sua percepção, atribuindo significado as suas vivências através da sua própria estrutura, revelando o que sentiu e como lidou com as situações.

Ao acompanhar a professora Rosa, as conversações que aconteceram podem ter atuado como um desencadeador de reflexão, de modo que ela pudesse olhar de maneira diferente o que ela viveu e narrou, coordenando suas ações. Se assim for, esse processo de conversação tem potencial de desencadear transformações, como ponto de partida para pensar em condutas no território escolar, da mesma forma que o conversar liberador “em torno da dor e do sofrimento que se vive no presente” pode ser um “caminho para a liberação da dor e do sofrimento que vive no presente” de Maturana e Dávila (2021, p. 231).

### 6.1.1 O perfume da rosa

Habito o mesmo território que a professora Rosa há 3 anos. Embora ela atue com os anos iniciais do Ensino Fundamental e eu com os anos finais, temos uma boa relação profissional no território escolar.

Quando a convidei para compartilhar sua narrativa, ela parecia estar vivenciando interações destrutivas com sua turma, percepção que ela compartilhou durante uma reunião. Ainda assim, ela se mostrou receptiva e disposta a colaborar com a pesquisa.

A professora Rosa me recebeu em sua sala de estar para a realização da nossa conversa, bem como Dávila recebia seus pacientes para atendimento em sua própria sala de estar quando percebeu que construía o que viria a ser o conversar liberador. No livro *Habitar Humano* em seis ensaios de biologia-cultural, Ximena Dávila narra um pouco sobre as origens do conversar liberador e afirma:

No começo de minhas conversações com o Dr. Humberto Maturana Romesín sobre o que acontecia em minha prática como Orientadora Familiar e Organizacional, chamei minha prática de Conversações de Orientação Matrística. Contudo, ao perceber que as próprias pessoas como resultado de nosso conversar me diziam ‘cada vez que converso com a senhora fico em ordem e me sinto mais liberado’, mudei e as chamei de *Conversações Liberadoras* (Maturana, Dávila, 2021, p. 211).

Quando expliquei sobre o anonimato da pesquisa, ela disse que não se importaria de ter o seu nome divulgado, pois acredita na importância de falar sobre “as violências” que os professores sofrem nas escolas e que não gostaria que seus colegas de profissão experienciassem o que ela estava experienciando naquele ano.

Embora eu já conhecesse alguns dos fenômenos compartilhados, pedi que ela os recontasse para termos o registro gravado e eu pudesse sobrevoar a sua narrativa, em muitas

idas e vindas, ao me distanciar e pousar repetidamente. Considero importante esclarecer que, embora, frequentemente, tenhamos contato e conversamos, nenhuma dessas conversas cotidianas entram ou entraram nas passagens acompanhadas nessa pesquisa.

A professora Rosa e eu estamos acopladas em convivência, e, por acopladas em convivência quero dizer, vivendo em convivência baseada em respeito mútuo e legitimidade Maturana e Varela (1997), eu percebia que algum fenômeno a estava perturbando. Conversar com a professora me fez ver como ela estava internalizando as perturbações das situações narradas como sofrimento. Maturana e Varela (1997) entendem que as perturbações estão relacionadas com as interações que ocorrem entre o ser vivo e o território que ele habita, que tem potencial de potencial de iniciar mudanças estruturais quando acolhidas pelo organismo. Ao acolher essas perturbações como causadoras de mal-estar, a estrutura da professora se reorganizou em torno dessa emoção.

Nesse conversar, repleto de escutar atentamente, percebi o quanto o acolhimento é importante para o sujeito que sofre. Os princípios do conversar liberador são importantes aliados para que seja possível estar em uma postura de acolhimento. Ao estar em uma postura de escuta atenta, “o conversar se torna uma dança dinâmica no entrejogo de escutar-sentir reflexionar-estar inteiros aí” (Maturana; Dávila, 2009, p. 236). Ainda, no princípio do encontro com o outro, estamos em uma atitude de estar com o outro “superando hostilidades, aversões, antipatias, medos, ressentimentos e disputas, disposto a escutar, escutar-se e ser escutado” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 45). Para Sacramento Soares e Rech (2016, p. 45), “é somente quando isso acontece que podem surgir relações colaborativas e coinspirativas e o respeito mútuo”. Assim, o nosso encontro me fez compreender que para acolher, precisamos de uma atitude baseada na convivência em respeito mútuo e legitimidade.

Outro aspecto que emerge nesse acompanhamento diz respeito a nossa corresponsabilidade na criação do ambiente que habitamos. Nesse sentido, Mendes (2019, p. 101) afirma que “a construção de atmosfera/espços relacionais coerentes com os processos reflexivos a serem vividos necessita ocorrer em todos os ecossistemas culturais, de modo a haver sintonia no operar da ação e da reflexão”. Tendo essa reflexão em vista, emerge a ideia de que precisamos coordenar nossas ações, a fim de que seja possível emergir “a constituição da autonomia reflexiva de si, do outro e do meio em que vive, para que crianças e adultos, antes, possam se respeitar e se reconhecer, para depois respeitar e reconhecer os outros seres humanos, os outros seres vivos e não vivos em sua inteireza de ser” (Mendes, 2019, p. 101).

O mal-estar ou sofrimento que identificamos inicialmente na docente pode ser provocado pelas interações destrutivas com os seus estudantes em sala de aula, que podem ter

causado a perda do seu bem-estar. Entendemos que o bem-estar depende da compatibilidade entre o ser e seu meio. Se esse encaixe se rompe, por mudanças externas ou internas, o organismo sente essa ruptura como perda de equilíbrio e, portanto, de bem-estar, sendo essa compatibilidade o acoplamento estrutural. Maturana e Varela (1997, p. 133) afirmam que “existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de acoplamento estrutural”.

Podemos perceber que essas interações podem ter provocado transformações autopoieticas na professora Rosa na sua forma de ser e estar no território escolar, fazendo com ela atue de forma mecânica, não vendo significado no fazer, revelando uma possível fragmentação do seu ser. Ainda, que podemos fazer uma breve aproximação da síndrome de *burnout* com uma fragmentação do sujeito professor, que vê seu eu desconectado do seu fazer docente, já que a despersonalização é uma das características da síndrome. Reforçamos que entendemos a fragmentação do ser baseadas em Maturana (2002a), como a dissociação entre diferentes dimensões da existência humana, sendo elas a razão e a emoção, o corpo e a mente, o indivíduo e a coletividade, o trabalho e o sentido de vida. Essa fragmentação pode ser resultado de um modo de vida no qual emerge uma desconexão do ser consigo mesmo e com os outros.

Um aspecto que pode indicar um processo de transformação autopoietica que percebemos na professora é o desejo realizar uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora, quando fala sobre suas experiências, relata que sente necessidade de se preparar para atuar com estudantes da educação especial e, quando olhamos para o primeiro fenômeno que ela compartilhou sobre a agressão, ter conhecimento para atuar com esses estudantes contribuiria na forma com a qual ela lidaria com a situação e com a qual sua estrutura a compreenderia.

Por fim, escutar atentamente o que a professora Rosa desejou compartilhar, fez com que eu refletisse sobre o acolhimento dos docentes no território escolar, como e se ele acontece, bem como o que eu entendia por acolhimento. Sendo assim, seguimos para a construção da concepção de acolhimento que realizamos, articulando os conceitos estudados e as emergências dos acompanhamentos.

## 7 DA LAGARTA, PELA CRISÁLIDA À METAMORFOSE: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ACOLHIMENTO

– Não – disse o príncipe. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

– É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. Significa “criar laços”...

– Criar laços?

– Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

*Antoine de Saint-Exupéry*

A ideia de acolhimento perpassou todo este estudo, sendo parte dos conceitos apresentados e entrelaçados com as reflexões feitas sobre os acompanhamentos da professora Lírío e Rosa, bem como do meu próprio acompanhamento. Essa palavra surgiu nas narrativas das docentes acompanhadas: por sentirem falta de acolhimento, ora por o valorizarem, principalmente, como um apoio e suporte emocional recebido (ou não) pelas professoras acompanhadas, ora como aceitação de si como legítimo outro.

Acolhimento é geralmente entendido como receber alguém de maneira calorosa, amigável e receptiva. Também, pode ser um gesto para proporcionar conforto, apoio e compreensão a uma pessoa que busca ajuda. O acolhimento pode ocorrer em diversos territórios, como os ambientes sociais, profissionais ou de saúde, e pode ter como objetivo criar um ambiente acolhedor e propício para a interação positiva entre as pessoas.

No dicionário de Língua Portuguesa, Michaelis (2024), a definição encontrada é: “1) Ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho, guarida [...] 2) Abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada. 3) Lugar onde se encontra amparo, proteção, refúgio.” (Michaelis, sm. acolhimento). Do primeiro item, acolhimento é resultado de acolher, mas não traz sujeito. Do segundo, acolhimento é não esperar nada em retorno, é unilateral. Do

terceiro, destacamos o apoio e proteção. A essa definição, em consonância com o paradigma da complexidade, que inclui o sujeito cognoscente<sup>54</sup> nos processos, proponho incluir o anfitrião, no ato de acolher e de amparar, dar refúgio, como formulado pelo dicionário, para que haja reciprocidade e acoplamento. Dessa perspectiva que proponho acolhimento, além de amparo e proteção, é empoderamento, para o sujeito acolhido não precisar de refúgio, mas ser reconhecido pelo outro como legítimo outro.

No documento “Acolhimento nas práticas de produção de saúde” do Ministério da Saúde (Brasil, 2010) é utilizado o dicionário Aurélio para introduzir o conceito de acolhimento, sendo a definição apresentada: “Ação ou efeito de acolher. Recepção ou hospitalidade. Ato de aceitar algo ou alguém com agrado ou boa vontade” (Ferreira, 1975). Essa definição remete à ideia de receber algo ou alguém com atenção, cuidado e com um senso de aceitação ou apoio, além de perpassar a ideia de proximidade e de inclusão. No documento, essa definição é expandida para incluir as características citadas: “o acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão” (Brasil, 2010, p. 6). Dessas afirmações, inferimos que acolher pode ser entendido como uma prática que envolve mais do que uma recepção superficial; é um gesto de proximidade, empatia e abertura que promove a sensação de pertencimento e conexão.

No Dicionário interdisciplinar da pastoral da saúde, Gameiro (1999) apresenta uma definição para acolhimento: “o acolhimento, como ato, exprime recepção, aceitação, admissão. Em nossos dias, nas relações humanas e pastorais, acolher significa ter atitudes e modos de receber com: afeto, cordialidade, calor, hospitalidade” (Gameiro, 1999, p. 3). Essa conceituação enfatiza o acolhimento como um gesto que vai além da mera aceitação, abrangendo também uma dimensão emocional e relacional. Acolher, nesse contexto, não é apenas permitir a presença de alguém, mas fazê-lo de maneira legítima, com abertura.

No Dicionário de Cultura de Paz, Nodari e Síveres (2021) apresentam três abordagens que parecem se completar, para acolhimento, sendo elas: acolhimento da própria existência e da transcendência, acolhimento de outrem e acolhimento da ideia da cultura do encontro e da paz. A primeira abordagem, acolhimento da própria existência e da transcendência, diz respeito à visão de que o ser humano está em uma busca contínua de si, em uma tarefa

---

<sup>54</sup>O sujeito cognoscente é uma expressão usada na filosofia e na psicologia para se referir à entidade que está envolvida no processo de conhecimento. O sujeito cognoscente é aquele que percebe, interpreta, compreende e assimila informações do mundo ao seu redor através dos sentidos, da razão e da experiência. Ele desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, por meio da reflexão, da análise crítica e da interação com o meio ambiente.

permanente de (auto)construção. No acolhimento de outrem se infere que a única postura possível para com o outro é o acolhimento, permitindo que o outro se revele como é. Na terceira e última abordagem, acolhimento da ideia da cultura do encontro e da paz, temos a ideia de que cultura de paz não é estável e acabada, mas sim uma construção e uma escolha que precisa ser exercitada. Essa forma de conceituar acolhimento é tecido com o conceito de paz, como um processo de ser e de viver, incluindo o outro, o contexto, e assim, todo o campo da experiência humana, conforme preconiza Guimarães (2005).

O acolhimento é entendido por Maturana e Dávila (2015, p. 22) como umas das formas fundamentais de viver e conviver dos seres humanos.

Desde a nossa peculiar constituição evolutiva humana, surgiram pelo menos três modos fundamentais de viver e conviver em nossa linhagem: um, (a partir da confiança) em um viver e conviver espontâneo não escolhido em harmonia básica com o nosso nicho ecológico; dois, (a partir da discriminação) em um viver reflexivo autoritário que sempre busca um argumento transcendente para justificar a autoridade e a negação do amor que isso implica; e três, (a partir da amizade) em um viver e conviver que se torna espontaneamente acolhedor ao escolher, de forma consciente ou inconsciente, conviver no amor e que se fundamenta no bem-estar do mútuo respeito, honestidade, colaboração, equidade, ética social, reflexão e conversa.<sup>55</sup>

Nessa perspectiva de Maturana e Dávila (2015), acolher é uma forma de conviver baseada no amor. Acolher é uma ação da biologia do amar, na qual o amor é uma emoção básica do ser humano (não o amor romântico). Amar, na perspectiva de Maturana e Dávila (2015), é um domínio de ação no qual o encontro com o outro surge em legitimidade, sem expectativas e sem exigências.

Essas perspectivas nas quais o conceito de acolhimento é construído, dialogam com os conceitos que articulamos nesse estudo: convivência, acoplamento estrutural, domínio de ação, coordenações (de coordenações) de ações, autopoiese, conversar liberador, dentre outros do arcabouço teórico da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela e da Biologia Cultural de Maturana e Dávila (2021), além de conceitos outros que foram emergindo, como inteireza do ser e empoderamento e outros relacionados aos operadores da complexidade, e a perturbação pelo ruído, como ponto desencadear de processos autoorganizadores.

---

<sup>55</sup>Tradução da autora do original: Desde esta nuestra particular constitución evolutiva humana, es que se han dado al menos tres modos de vivir y convivir fundamentales en nuestro linaje: uno, (desde la confianza) em um vivir y convivir espontáneo no escogido en una armonía básica com nuestro nicho ecológico; dos, (desde la discriminación) em um vivir reflexivo autoritario que siempre busca un argumento trascendente para justificar la autoridad y la negación del amor que esta com lleva; y tres, (desde la amistad) em um vivir y convivir que resulta espontáneamente acogedor al escoger, de manera consciente o inconsciente, convivir em el amar y que se funda em el bien-estar del mutuo respeto, la honestidad, la colaboración, la equidad, la ética social, la reflexión y la conversación (Maturana; Dávila, 2015, p. 22).

Diante dessas considerações conceituamos acolhimento como parte constituinte do viver relacional do ser humano, que requer presença dos seres que estão em acoplamento, reconhecendo um ao outro como legítimo outro na convivência, em inteireza e abertura para que o viver possa emergir como uma cocriação baseada em respeito e aceitação. Nessa emergência, os seres têm potencial de se empoderar mutuamente, tendo possibilidade de se (auto)complexificar, isto é, transformar-se autopoieticamente.

Assumimos como pressuposto que o ato de acolher começa no operar do sujeito que olha para si num processo de autoobservação, de escuta de si e de abertura para o fluir. Acolher a si mesmo requer que o sujeito que se acolhe se encontre em um estado de inteireza, ou seja, estar presente em seus fazeres, tendo consciência do seu estado, seja ele feliz, ansioso, com raiva etc. E observando as dinâmicas que estão sustentando esse estado, em uma postura sempre ativa de observador observando a si mesmo, como observador implicado (Maturana; Varela, 2001). Reforçamos que não é sobre estar sempre em um estado de bem-estar, negando as outras emoções que podem ser causadoras de sofrimento, mas sim reconhecê-las, aceitá-las e ter consciência sobre. Ressaltamos que a consciência aqui trazida é na perspectiva de Morin (2005) como aptidão auto-reflexiva.

A inteireza do ser não é permanente, podendo ser considerada como um estado que precisa de manutenção e cuidado para que se mantenha (Sacramento Soares, 2018). Podemos associar essa preservação com o estado da matéria que se refere às diferentes formas físicas que a matéria pode assumir com base em suas propriedades e na energia que contém. Os estados mais comuns da matéria são sólido, líquido e gasoso. Sabemos que esses estados podem ser alterados por mudanças na temperatura e pressão, levando a transições de fase entre eles. O estado emocional de um sujeito passa por processos análogos. Por isso a observação de si é relevante, ao passo que como observador implicado, é possível desvelar as dinâmicas de nossos próprios estados emocionais e coordenar nossas ações no sentido de permanecer em inteireza, não havendo transições para estados que possam causar mal-estar no sujeito cognoscente.

Coerentemente com Maturana e Dávila (2015), consideramos que um ser vivo existe em acoplamento com o meio e ambos se transformam mutuamente, assim, meu estado é um produto do meu ser biológico-histórico-cultural-social-relacional. Relacional, por nós acrescentado e enfatizado, pois é na relação biológica, histórica, cultural e social que minha subjetividade é constituída. Além disso, a ideia de relação se faz presente no conceito de acoplamento estrutural, proposto por Maturana e Varela (2001). Tendo essas perspectivas em

vista, para acolher ao outro, é preciso acolher a si mesmo, pois estando ambos relacionados, só consigo acolher ao outro se eu acolher a mim mesmo primeiro.

Entendemos que no processo de acolhimento de si criamos um domínio de ação propício ao desenvolvimento pessoal e a autenticidade, permitindo que nos expressemos e nos desenvolvamos de maneira autônoma. Assim, acolher a si mesmo é um processo autopoietico que leva a (auto)complexificação com potencial para o empoderamento. Empoderamento é entendido aqui na perspectiva de Sacramento Soares e Rech (2021), como uma forma de o sujeito desenvolver diferentes estratégias, de forma autopoietica, para lidar com suas experiências do dia a dia, envolvendo os aspectos afetivos e cognitivos.

Seres vivos são sistemas autopoieticos, que realizam acoplamentos com o meio em uma relação de interdependência. Essa interdependência entre as partes do sistema pode implicar em mudanças em uma parte do sistema que tem potencial de afetar outras partes, influenciando a dinâmica do sistema como um todo. Assim, o acoplamento estrutural se relaciona com a manutenção da identidade e adaptação do sistema em relação ao ambiente (Batalloso Navas, 2024). Enfatizamos que é relevante ter consciência sobre sua própria identidade, percebendo suas próprias características para poder acoplar, pois entendemos que não seria possível estar com o outro em legitimidade sem saber quem somos, resultando na fragmentação<sup>56</sup>. Para acolher é preciso acoplar. Quando estamos em acoplamento com o outro e com o meio, estamos em uma relação dinâmica caracterizada pela interdependência e influência mútua, na qual minhas ações influenciam e são influenciadas pelo outro. Tendo esse cenário, acolher o outro pressupõe respeito mútuo. Assim, destacamos a importância da convivência no processo de acolhimento, estando juntos em presença e legitimidade, buscando criar um ambiente no qual as pessoas se relacionam de maneira respeitosa, compreendem e apoiam umas às outras.

Destacamos que acolher não é “ser empático”, pois quando falamos de empatia, falamos em nos colocar no lugar do outro, para conseguir entender e respeitar o que ele sente. Nessa perspectiva da empatia, o respeito e aceitação emergem do “se fosse comigo”. O acolhimento cunhado com base no arcabouço teórico da Biologia do Conhecer pressupõe aceitar e respeitar o outro como ele é em seu ser biológico-histórico-cultural-social-relacional, acolhendo suas emoções desde as dinâmicas que sustentam a ele, que são diferentes das

---

<sup>56</sup>Estar fragmentado, na nossa compreensão, é aquele ser que tem uma identidade quase externa a si mesmo, atuando e tomando decisões para agradar o outro, a fim de ser aceito. Muitas vezes, seus próprios desejos e vontades não são levados em conta. Isso pode causar sofrimento e uma identidade distorcida de si mesmo, fragmentando as estruturas internas.

minhas. Ainda, acolher não é concordar com o outro, mas considerar como válido o que ele vive e sente em sua estrutura, pois de acordo com Maturana (2002b), cada um percebe o mundo e o significa a partir de sua própria estrutura.

Maturana e Dávila (2015) consideram que os seres humanos além de se desenvolverem no domínio de ação do amar, também se desenvolvem em seu linguajar e emocionar. Entendemos que uma forma de acolhimento ocorre no domínio de coordenações de coordenações de sentires, emoções e de fazeres consensuais que é o linguajar. Uma das coordenações de ações que ali é desenvolvida pode ser entendida como o conversar liberador. Lembremos que o conversar liberador não é somente um conversar, ele contém uma série de princípios que envolvem desde a presença de quem escuta, até a suspensão de julgamentos. Na ação do conversar liberador, podemos escutar na integralidade (inteireza do ser), em uma posição de receptividade, livre de nossas crenças e pressupostos. “É, portanto, na comunicação amável que podemos encontrar o sentido de nossas vidas subjetivas” (Morin, 2005, p. 228).

O conversar pode ser uma forma de expressão de acolhimento, mas enfatizamos que somente palavras de afirmação podem não ser suficientes para que o outro se sinta acolhido. Destacamos a importância de acolher na inteireza do nosso ser, juntamente com a nossa corporalidade, pois revelamos nossas transformações do ser a partir do nosso fazer.

Cartografando o território, implicada nesse processo, convivendo com as professoras, em diálogo com os conceitos do arcabouço teórico da pesquisa, inferimos que o acolhimento emerge de um operar em processo de (auto)complexificação de si, experienciado em convivência, e em inteireza para acolher o outro, o que envolve o acoplamento estrutural respeitoso entre indivíduos e seu ambiente, permitindo que os seres em acoplamento no território desencadeiem processos autopoieticos nos quais podem se desenvolver de maneira autônoma, sustentado pela inteireza de si, vivendo e sendo em legitimidade, consigo e com o entorno.

## 7.1 O ACOLHIMENTO NO DOMÍNIO DE AÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

O território escolar pode ser entendido como um domínio de ação que entrelaça o domínio de ação do professor-estudante; professor-professor; professor-gestão, entre outros que compõe esse espaço. O domínio de ação, no sentido atribuído pela biologia do conhecer,

é caracterizado por Maturana (2001, p. 128) como todas as ações que os seres vivos fazem em “qualquer domínio operacional que geramos em nosso discurso, por mais abstrato que ele possa parecer. Assim, pensar é agir no domínio do pensar, andar é agir no domínio do andar, refletir é agir no domínio do refletir, falar é agir no domínio do falar”. Nesse sentido, o domínio de ação no ambiente escolar pode ser entendido como um conjunto de interações e formas de ser que um ser vivo experimenta em seu ambiente, especificamente no contexto da sua ontogenia, ou seja, sua história de vida, que estão articulados com o seu ser e estar em no território no qual habitam.

Tomando essa conceituação de acolhimento na perspectiva do arcabouço teórico da biologia do conhecer e de conceitos relacionados, apresentamos algumas reflexões sobre como esse conceito pode reverberar no ser e estar de sujeitos no território escolar, em seus diferentes domínios de ação: equipe diretiva, docentes e discentes, atuando entre si.

Maturana e Dávila (2015) afirmam que aprender é se transformar na convivência com o outro. Articulando essa concepção de aprender com a ideia de acolhimento conforme concebido, enfatizamos que uma característica de um espaço educativo voltado para a aprendizagem é o acolhimento mútuo. Essa proposta está em consonância com Batallosa Navas (2024, p. 175), que entende que

nos processos de aprendizagem, todos os elementos e interações que constituem a dinâmica da vida estão envolvidos, ou seja, o corpo, o ambiente físico e social, as percepções, emoções, ações, bem como as experiências anteriores, motivações e expectativas também estão envolvidas. Intervir educativamente para melhorar os processos de aprendizagem dos alunos também significa cuidar e atender a cada um desses elementos.<sup>57</sup>

Assim, propomos que educar e aprender são indissociáveis do viver humano, e sendo assim, apresentar algumas pistas no sentido de processualidades baseadas no conceito de acolhimento para o espaço educativo, conforme discorrido.

### **7.1.1 O domínio de ação referente ao acolhimento docente-discente**

Atuando no território escolar, percebemos que, atualmente, é comum encontrarmos estudantes que não acolhem o professor, seja em seu estado emocional, em suas demandas,

---

<sup>57</sup>Tradução da autora do original: “Em los procesos de aprendizaje intervienen todos los elementos, interacciones que constituyen la dinámica de la vida, es decir, intervienen también el cuerpo, el medio físico y social, las percepciones, emociones, acciones, así como las experiencias previas, motivaciones y expectativas. Intervenir educativamente para mejorar los procesos de aprendizaje en el alumnado significa también atender y cuidar de cada uno de estos elementos” (Batallosa Navas, 2024, p. 175).

em sua inexperiência, entre outros. Assim, identificamos grande número de estudantes que desafiavam com suas formas de agir, no sentido de afrontar, debochar, desprezar ou até mesmo ignorar<sup>58</sup>.

Sacramento Soares *et al.* (2015, p. 35) destacam como esse ignorar pode ser entendido como uma negação do outro o que denota uma “ausência de empatia, quando o sujeito não consegue colocar-se no lugar do outro, tentando entender o ser que nele habita e aceitando-o como legítimo outro”. Assim, há muitos estudantes que negam o sujeito professor, não o acolhendo e sendo possível causador de sofrimento.

Essa negação do sujeito professor pelo estudante (ou do sujeito estudante pelo professor) pode ocorrer por uma falta de acoplamento entre as partes e má comunicação. Os sujeitos podem não estar olhando para o outro com legitimidade, por mais que estejam dividindo o mesmo território de aprendizagem, pois possuem desejos diferentes. Ainda, podem apresentar uma comunicação falha, no sentido de não saberem se expressar. Destacamos que, estudantes com essa postura de aborrecimento podem estar em um estado de fragmentação do ser próprio ser, não vendo sentido em seu viver, que é refletido no território escolar (Sacramento Soares *et al.*, 2015). Para isso, o estudante precisa tomar consciência do seu estado e acolher a si mesmo, para estar presente naquele espaço e retornar para um estado de inteireza.

Quando não há acolhimento, tanto estudantes quanto professores podem entrar em sofrimento e que pode ser expresso pela “solidão de ambos os grupos, na competição vigente nas escolas, no individualismo que alimenta essa solidão” (Sacramento Soares *et al.*, 2015, p. 35). Argumentamos que conversações baseadas nos princípios do conversar liberador entre professores e estudantes têm potencial de desvelar as dinâmicas que sustentam essa fragmentação existente no território escolar no qual ambos habitam e, quando ambas as partes estiverem presentes e conscientes de suas ações, podem acoplar. Somente no acoplamento e no respeito mútuo é que professores e estudantes poderão acolher a si mesmos e acolher o outro.

Batalloso Navas (2024, p. 172) entende que devemos “educar para o desenvolvimento da consciência” a fim de educar para o desenvolvimento da vida. Ainda, Maturana (1990) afirma que aprender é uma forma de transformação na convivência, na qual o professor tem o papel de criar esse espaço de convivência e convida os estudantes para estarem com ele em um domínio de ação de aceitação recíproca. O professor oferece esse espaço, mas o aluno

---

<sup>58</sup>Costumo brincar com alguns estudantes que eles têm audição seletiva, pois nunca captam o som da minha voz, ignorando-a.

precisa aceitá-lo. Maturana (1990, p. 2) exemplifica essa ideia falando sobre crianças no jardim de infância:

quando vocês chegaram, como crianças, ao jardim de infância, e estavam tristes, emburrados, a Mamãe se foi, estão chorando: "Ah, eu quero minha mãe", e chega a professora e oferece a mão, e vocês a recusam, mas ela insiste e, então, vocês pegam sua mão. E o que se passa quando a criança pega na mão da professora? Aceita um espaço de convivência.

Destacamos que a ação realizada pela professora referida na citação de Maturana (1990) se refere a acolher a criança e é o que precisamos tentar fazer com nossos estudantes, convidá-los a estar conosco em convivência no espaço educativo em legitimidade: acolhendo-os. Contudo, para que o processo educativo da aprendizagem de transformação em convivência se desenvolva, o estudante precisa aceitar esse convite, acolhendo o professor, num movimento circular.

Habitando no território escolar, evidenciamos que as salas de aula podem ser compostas por 35 estudantes ou mais, cada um com suas demandas de acolhimento afetivo, bem como demandas de acolhimento educacional. Como argumentamos ao longo da nossa escrita, “cada sujeito é único e se constitui no devir da convivência com os outros” (Sacramento Soares *et al.*, 2015, p. 34), isto é, cada ser vivo é único em sua estrutura e tem necessidades únicas de acolhimento. Um caminho que propomos para lidar com esse cenário do território escolar é considerar o nicho ecológico<sup>59</sup> do estudante, do professor e de os todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de considerar as várias dimensões de todo o contexto no qual ele está inserido, pois, como afirmado por Maturana e Dávila (2015)

o nicho mutável da realização do viver de um ser humano em seu operar como observador reflexivo, no linguajar da unidade ecológica organismo-nicho que integra, inclui todos os mundos de seu fazer reflexivo cotidiano, técnico, científico, religioso, teórico, explicativo e estético: o nicho ecológico mutável do viver de uma pessoa inclui tudo que ocorre em seu viver como tal e, as pessoas vivem distintos nichos ecológicos que se entrecruzam e mudam segundo a contínua transformação e entrecruzamentos da realização de seus respectivos viveres com o viver dos outros seres humanos e seres vivos (p. 161).

Nesse sentido, o nicho do estudante afeta a sua aprendizagem, pois perpassa todo o seu ser e como ele se relaciona com os outros seres humanos. Ainda, o nicho ecológico do

---

<sup>59</sup>Maturana e Dávila (2015) entendem nicho-ecológico como aquilo que existe no entorno dos seres vivos e que é percebido para a realização do seu viver. Somente o que “perturba” o sistema, isto é, que faz sentido para esse ser, é parte do seu nicho-ecológico. Assim, o nicho-ecológico emerge em construção com o organismo que o habita.

professor também é relevante, pois quando esse vai para a sala de aula atuar com seus estudantes não tem como deixar sua subjetividade e seu nicho de lado.

Diante desse contexto, cabe ao professor a cocriação de um ambiente acolhedor e de respeito, juntamente com os estudantes, onde eles possam conviver em coordenações de ações recursivas e em legitimidade. Nesse caminho, o professor pode contribuir para o empoderamento do aluno, apoiando-o a fim de que ele desenvolva confiança em si mesmo, tanto no processo educativo, quanto em sua vida como ser vivo operando em seu nicho e tenha potencial de transformar sua própria realidade se assim o desejar. O empoderamento é entendido na perspectiva apresentada por Sacramento Soares e Rech (2021, p. 1) como “um processo no qual o sujeito desenvolve estratégias a partir de suas próprias capacidades internas, para lidar com as experiências cotidianas”, o que potencializaria a autonomia e complexificação do estudante. Ainda, as autoras afirmam que o professor e a educação podem “contribuir criando espaços que fomentem processos de empoderamento e sustente dinâmicas pessoais, interpessoais e sociais nas quais o sujeito vá se tornando mais autônomo, autorresponsável e capaz de seguir seu próprio caminho na vida, ao invés de seguir caminhos dirigidos pelos outros” (Sacramento Soares, 2021, p. 5).

Para que isso seja possível, enfatizamos que é essencial que o professor esteja presente em sala de aula com seus estudantes, em sua inteireza, tendo consciência de si mesmo, respeitando o seu aluno como legítimo outro na convivência e esteja disposto a escutar seu aluno sem julgamentos e sem expectativas.

Diante dessas considerações, inferimos que o acolhimento é imprescindível para criar um ambiente educativo com potencial de desenvolver a aprendizagem, na perspectiva de transformações autopoieticas. Sendo assim, o território escolar poderá ser entendido como um espaço de acolhimento onde a construção da construção do conhecimento pode se dar numa perspectiva acolhedora e humana, na qual professores e estudantes mapeiam seu entorno e seu nicho e, com respeito de si e do outro, criam situações para que o ambiente seja propício à convivência e para a aprendizagem, estando juntos em acolhimento e legitimidade.

### **7.1.2 O domínio de ação que envolve a gestão-docente e docente-docente**

O nicho-ecológico do professor no território escolar não fica limitado a interações que ocorrem no espaço da sala de aula e nem à convivência com os estudantes. Professores também estão em contato com outros professores boa parte do tempo que permanecem na escola.

Em algumas redes de ensino, professores têm mobilidade, podendo trocar de escola no final do ano letivo. Ainda, novos professores ingressam na profissão todos os anos. Assim, verificamos a necessidade de acolhimento do professor que ingressa em um território escolar pelo grupo de professores que ali já estava e pela equipe diretiva.

O documento da Unesco (2022) versa sobre a importância do acolhimento às novas gerações de professores, ressaltando a necessidade de estruturas colaborativas para planejamentos de aulas e de orientação de professores mais experientes.

As políticas de formação devem apoiar os professores iniciantes ao longo de seus primeiros anos vitais na profissão com estruturas colaborativas para planejar aulas e orientação de colegas mais experientes. Essa fase de transição entre a preparação e a prática profissional é a mais decisiva na vida profissional docente e, no entanto, muitas vezes é negligenciada, tanto pelas políticas quanto pela própria profissão, e como resultado, apresenta os maiores índices de abandono (Unesco, 2022, p.84).

Assim, inferimos que o documento discute sobre o acolhimento de novos docentes, tanto pelas instituições, quanto pelos profissionais que ali estão inseridos. Entendemos que esse acolhimento inicial é relevante para empoderar o professor, a fim de que ele permaneça na profissão, pois, segundo Santos (2023, p. 40) tomar a decisão de “permanecer ou não no caminho docente possui interferência direta com as experiências vivenciadas pelos docentes iniciantes. Por esse motivo a socialização, o reconhecimento e a acolhida no início da trajetória profissional são indispensáveis”. Assim, se o professor teve uma experiência positiva de acolhimento quando iniciou na docência, ele tem maior probabilidade de permanecer na profissão.

A ideia de Santos (2023), está em consonância com as propostas pelo documento da Unesco (2022, p. 84) que entende que “novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes”, o que denota uma preocupação em incentivar que os professores mais experientes dêem suporte aos professores iniciantes e, assim, ambos cocriem um espaço colaborativo de troca de experiências e de construção de conhecimento.

O acolhimento docente-docente, na perspectiva dessa tese, é uma forma essencial de estar juntos em convivência, ao passo que, quando professores mais experientes não acolhem os professores iniciantes, isso pode contribuir para que processos de sofrimento sejam desencadeados. Isso pode gerar exclusão, pois os novos professores estão tendo sua subjetividade negada, não sendo considerados como legítimos outros na convivência com os colegas, podendo afetar até mesmo seu desempenho em sala de aula. Segundo o documento da Unesco (2022, p. 84), “nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de

confiança”. Destacamos que o documento utiliza o termo apoiar, enquanto defendemos que acolher, desde a perspectiva que concebemos, tenha maior potencial de desencadear processos autopoieticos de empoderamento e de cooperação entre os docentes.

No território escolar, entrelaçado ao domínio de ação entre docentes, temos domínio de ação entre docentes e gestores. Santos (2023, p. 84) destaca que a falta de orientação da equipe gestora é um dos desafios encontrados no território escolar e que a maior parte do auxílio e de acolhimento a professores iniciantes em escolas “parte dos professores considerados provavelmente experientes, do que da equipe gestora ou dos coordenadores, que possuem esse importante papel de acolhimento aos professores no início da carreira docente”.

Evidenciamos que gestores ocupam uma posição de poder no território escolar e o modo como atuam pode influenciar todo o funcionamento de uma escola e o fazer e o ser docente em sala de aula. É nesse sentido de evidenciar a função essencial que esses professores no papel de gestores possuem, que Santos (2023) reforça que cabe à escola e à equipe gestora garantir a integração desse profissional com os docentes mais experientes.

Ao chegar a um território novo, antes desconhecido, o docente pode passar por processos de adaptação, como acoplamentos com os colegas e com os estudantes, além de processos autopoieticos de autotransformação, ao viver e experienciar diferentes situações que causem alguma perturbação ou desordem. Nessa perspectiva, “o auxílio ao docente iniciante é papel de todos envolvidos no contexto escolar, mas o apoio oferecido pelos gestores escolares é indispensável nesse período” (Santos, 2023, p. 40), pois pode minimizar o sofrimento em sua adaptação e existência naquele território. Ainda, entendemos que podem surgir dinâmicas de poder nas relações, o que pode criar desconexões entre os docentes em seu domínio de ação. Dessa forma, destacamos como relevante observar essas relações em sua complexidade, no sentido das várias interrelações que se estabelecem no domínio de ação docente, que é influenciado pelo nicho ecológico de cada um.

Assim, destacamos que o acolhimento docente-docente e gestão-docente envolve a criação de um domínio de ação no qual as pessoas que ali habitam possam se apoiar mutuamente, a fim de facilitar a integração, o bem-estar e o desenvolvimento profissional de todos que o integram. Ainda, Santos (2023, p. 43) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor precisa superar as dificuldades por vezes impostas, superando os obstáculos e inseguranças na busca de uma inserção profissional docente efetiva e saudável, minimizando sofrimento e frustrações”. Desse modo, consideramos que alguns movimentos que podem contribuir para o acolhimento do domínio de ação do ambiente escolar são: orientação;

integração social; apoio emocional; troca de experiências e suporte contínuo. Na Figura 10 apresentamos algumas características do acolhimento nessa perspectiva.

Figura 10 – Acolhimento



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante das considerações tecidas, entendemos que essas práticas podem contribuir para a cocriação de um domínio de ação escolar que possibilite a convivência entre as pessoas que o habitam, em um estado de inteireza do ser e manutenção do seu bem-estar. Por fim, compreendemos que o acolhimento no ambiente escolar é uma construção entre todos que habitam o território, sendo uma escolha conviver em acoplamento consigo mesmo e com os outros, a fim de ser e estar em processos contínuos de (auto)complexificação.

## 8 EFEITO BORBOLETA<sup>60</sup>

Neste capítulo apresentamos as emergências e as tessituras que desenvolvemos em movimentos de coordenações de ações recursivas, ao cartografar o território estudado.

Partimos do pressuposto que o ser humano pode ser considerado um sistema dinâmico, pois está em constante evolução em acoplamento com seu domínio de ação, ao longo do tempo, tanto física quanto mentalmente. Nosso corpo e nossa mente sofrem transformações contínuas, ao longo dos processos de crescimento, de envelhecimento, de conhecer e ser e de operar nos diversos espaços onde vivemos, respondendo a perturbações externas e, assim, desencadeando processos autopoieticos relacionados a auto-organização. Dessa afirmação entendemos que nos transformamos autopoieticamente em acoplamento com o meio e mantendo a nossa auto-organização, em coerência com as ideias de Maturana (2002b), “uma história de mudanças estruturais coerente com a história de mudanças estruturais do meio em que ele existe, realizada através da contínua e mútua seleção das respectivas mudanças estruturais. A congruência entre o organismo e seu meio, então, é sempre o resultado de sua história” (Maturana, 2002b, p. 62-63).

Sob esta perspectiva, o ser humano pode ser entendido como um sistema dinâmico complexo e adaptativo, que tem a capacidade de mudar e se reorganizar constantemente. Essas características são evidenciadas pela nossa capacidade de conhecer até a forma como nos adaptamos a diferentes situações, pois o conhecer, como movimento autopoietico, modifica as conexões neurais ao longo do tempo.

Inspiradas na ideia do Efeito Borboleta, segundo a qual “bater de asas de uma borboleta pode provocar tempestades no outro lado do mundo”, buscamos evidenciar como pequenas ações do nosso dia a dia têm o poder de influenciar as experiências que vivemos. Ao coordenar as nossas ações, percebemos que as situações vivenciadas podem desencadear efeitos inesperados. É nessa reflexão, esse questionamento e o olhar atento para nós mesmos e para as nossas próprias ações que nos possibilitam agir de forma mais consciente e emergir como sujeitos complexificados.

---

<sup>60</sup>O “efeito borboleta” é uma representação de um dos principais conceitos da Teoria do Caos, a Sensibilidade a Condições Iniciais (SCI). Essa expressão foi criada pelo matemático Edward Lorenz enquanto realizava estudos na área da meteorologia e publicou um estudo intitulado: “Previsibilidade: A Batida das Asas de uma Borboleta no Brasil Provoca um Tornado no Texas?”. Atualmente, a expressão efeito borboleta é utilizada como um sinônimo do conceito de sensibilidade a condições iniciais (Fey; Rosa, 2012, p. 222). O conceito de SCI diz respeito a como pequenas mudanças ou eventos que ocorrem, como o bater das asas de uma borboleta, podem ter consequências grandes e imprevisíveis em sistemas complexos. O conceito de SCI ficou conhecido como “efeito borboleta” devido ao atrator gerado por Lorenz, que parece formar as asas de uma borboleta.

Ao realizar meu próprio acompanhamento, tive a oportunidade de coordenar minhas ações e me questionar como elas afetavam o território no qual eu estava inserida, as pessoas com as quais eu interagia e, conseqüentemente, como elas me afetavam em um interjogo de afetar e ser afetado.

Ao coordenar as coordenações de ações dos acompanhamentos realizados, percebi que o sofrimento docente foi, possivelmente, o principal atrator nos acompanhamentos realizados. Um atrator, na Teoria do Caos, é o “estado para o qual o sistema tende” após um intervalo de tempo (Ferrari; Angotti; Tragtenberg, 2005, p.7), já que em sistemas complexos, como o sistema humano, a trajetória do sistema é caótica e sobre influência de ruídos externos, podendo assim gerar trajetórias irregulares. Analogamente, não tínhamos como prever quais docentes capturariam nossa atenção flutuante, mas, como um atrator no nosso território, caminhamos em direção ao sofrimento docente ao observar as perturbações (ruídos) das professoras acompanhadas.

Ao percorrer cada parte dessa trajetória caótica, fomos desvelando as emergências dos acompanhamentos, significando-os a partir de nossas estruturas como pesquisadoras implicadas, produzindo sentidos alicerçados nos conceitos da teoria a partir do que foi evidenciado no território. Embora as emergências sejam apresentadas uma a uma, numa sequência, destacamos que elas estão interconectadas, umas ligadas às outras, apresentando uma constituição hologramática, na qual cada parte possui o todo, bem como o todo está em cada parte (Morin, 2005), o que revela uma interligação intrínseca e profunda entre as emergências.

Tendo essa ideia de interconexões, entendemos que não há início e fim entre cada uma das emergências, assim elas podem ser representadas por um fractal. O fractal é um padrão geométrico infinito, no qual as partes são cópias do todo, o que é coerente com o princípio hologramático. Assim, a Figura 11 apresenta uma nuvem de palavras construída em um floco de neve (fractal) que contém os principais termos das nossas emergências.



dimensões dos mundos humanos que surgem no *linguajear* (incluindo o explicar, o compreender, os desejos, as expectativas e a consciência de si, de ser e de estar)”, o que condiz com a noção de inteireza do ser que olha para a complexidade e totalidade do sujeito.

Ainda, destacamos que estar em um estado de inteireza, diz respeito à “auto-observação e o autoconhecimento dizem respeito a um acoplamento com o ser interno, num estado de inteireza humana” (Sacramento Soares, 2018, p. 62) e, ainda, “concepção de inteireza do ser, no sentido de um estado de consciência que permite olhar para si com legitimidade e presença a fim de estar com o outro, em convivência e transformação mútua” (Sacramento Soares, 2018, p. 59), consciente de si, de suas emoções e, portanto, de suas ações. Entendemos que o professor estar em um estado de inteireza é um caminho para evitar a culpabilização e a atuação mecânica, afastando-se de uma possível fragmentação do seu ser e do seu fazer.

*\* O mal-estar docente como perturbação/ruído:*

Os fenômenos que ocorrem no território escolar e que causam algum nível de perturbação na estrutura do sujeito professor podem ser relacionados com a ideia de ruído, apresentada por Atlan (1986). O ruído pode ser entendido como um fenômeno que causa desordem na estrutura do sistema dinâmico, podendo ser um sofrimento, uma tristeza ou um mal-estar. O ruído é um elemento importante para que o sistema possa desencadear processos de reorganização, transformações autopoieticas.

Esses fenômenos lidos pela estrutura dos professores como causadores de mal-estar, se assim acolhidos pela estrutura, têm potencial de “causar” sofrimento no sujeito professor. Maturana e Dávila (2015, p. 234) entendem que essas perturbações ocorrem do próprio viver: “o fato de que as emoções não sejam dinâmicas internas do organismo, e sim que ocorram no fluir relacional destes, é vivível em nossa vida cotidiana nas queixas que formulamos frente às discordâncias emocionais que vivemos em nossa convivência”.

Nesse sentido, os autores afirmam que quando acontecem as negações do amar que vivemos culturalmente, essas organizações dos sentires do desamar “deixam de ser do viver humano relacional consciente mas ficam na dinâmica corporal como configurações do sentir biológico do organismo passam a ser parte das

configurações inconscientes dos sentires que conservam estilos ou maneiras de pensar e sentir no viver humano relacional” (Maturana; Dávila, 2015, p. 234), conservando os sentires do desamar por si mesmo, tornando-se configurações relacionais de sentires íntimos que guiam o ser.

*\* As perturbações/ruídos como desencadeadores de transformações autopoieticas:*

No processo de acompanhar as professoras, pode ser que ruídos foram sendo criados, no sentido de problematizações que elas podem ter aceitado. Sendo assim, esses ruídos podem ter sido desencadeadores de processos de reorganização interna e transformações de si, observando seu próprio processo, a partir de conversações com a pesquisadora. Seguindo a teoria da complexificação pelo ruído de Atlan (1986), para que o ruído possa ser desencadeador de processos de reorganização, o sujeito precisa acolher em um processo de revisitar sua estrutura interna (coordenações de coordenações de ações) e as dinâmicas que sustentam aquele ruído para modificá-las e transformá-las em compreensão sobre suas formas de atuar, podendo desencadear mudanças que levam a uma nova forma de equilíbrio.

Ao acolher as perturbações e realizar coordenações de coordenações de ações, em um processo contínuo de autocomplexificação, o sujeito pode, com suas forças internas, transformar-se. Maturana e Dávila (2015, p. 74) entendem que “isso acontece porque somos seres humanos que se transformam no viver segundo o curso que segue a dinâmica relacional que conservam na conservação do viver que busca o bem-estar mesmo na dor ou no sofrimento”.

Contudo, para que as transformações autopoieticas ocorram, o sujeito precisa acolhê-las. Sacramento Soares (2018, p. 61) afirma que o sujeito “precisa ser perturbado e aceitar essa perturbação, no sentido de esta desencadear um movimento interno de coordenações de ações recursivas, que levam a uma mudança estrutural”. Nesse sentido, não é suficiente que as perturbações ocorram, elas precisam ser acolhidas e coordenadas recursivamente pelo sujeito para, potencialmente, contribuir para as transformações autopoieticas do sujeito.

*\* O acolhimento como um caminho para a convivência:*

Giron (2019) entende que o acolhimento estar presente nas práticas educacionais é um dos grandes desafios que temos na educação atual, que seria “conseguir

ultrapassar os limites impostos pelos norteadores legais e pelas práticas de ensino convencional, e trazer um novo olhar para o processo educativo, mais amplo e permeado pela conversação, convivência, respeito, aceitação, acolhimento e amorosidade” (p. 148).

O acolhimento de si, em um estado de inteireza, e do outro, em uma posição de não julgamento e de legitimidade, pode possibilitar que dinâmicas de interações negativas não emergjam no estar juntos ou, quando surgirem, que tenhamos a capacidade de lidar com elas de forma respeitosa. Ao possibilitar que as interações sejam construtivas e acolher o outro em sua totalidade, olhando como legítimo outro, é possível criar dinâmicas de acoplamento estrutural que sustentam a convivência na perspectiva da Biologia do Conhecer.

No território escolar, Giron (2019) considera o professor e estudante como sujeitos com potencial de “se autotransformar (seres autopoieticos), mediante o acoplamento estrutural, o conviver em legitimidade (sem julgamentos ou pré-conceitos), a conversação, a cooperação, o acolhimento, a escuta atenta e a parceria pedagógica” (p. 153). Assim, o acolhimento pode ser um caminho para a convivência no território escolar.

*\* A convivência como caminho de fazer pedagógico:*

A convivência é um conceito fundamental na Biologia do Conhecer e na Biologia Cultural, que entende que a convivência como um estar juntos em legitimidade e não somente co-habitar um território. Tendo em vista que o processo de educar passa por todo o nosso o ser em todos os nossos âmbitos, podemos entender “a educação como processo de constituição humana para a convivência, como fenômeno da vida em mudança e em constante transformação a partir de interações com o meio social e natural, fluindo conforme culturas, sujeitos e momentos históricos” (Mendes, 2019, p. 62).

Nesse sentido, Giron, Sacramento Soares e Valentini (2023, p. 13) afirmam que o docente deveria dirigir o seu olhar ao “acolhimento do estudante em sua legitimidade”. Além disso, as autoras destacam a importância de que esse processo educativo “esteja centrado na formação humana e não apenas nos conteúdos, propiciando a emergência de fluxos de conversação, em que a convivência e a cocriação pedagógica sejam precursoras do processo de conhecer e da construção de subjetividades dos envolvidos”. Essas reflexões evidenciam como o

acolhimento e a convivência estão conectados e podem impulsionar um processo educativo que contribui para a formação do estudante em sua inteireza.

A ideia de que a convivência é fundamental para o ensino e a aprendizagem foi defendida por Giron (2019, p. 153), que propôs a Pedagogia do Conviver definida pela autora como “oportunidade para que a cocriação pedagógica aflore, uma vez que professor(a) e alunos são convidados a serem protagonistas dos processos de ensinar e aprender, isto é, decidirem, juntos, sobre como e o que desejam estudar, desencadeando uma ‘transformação em convivência’”. Entendemos que a Pedagogia do Conviver é um caminho coerente com o estar em inteireza no território escolar e com o acolhimento de si mesmo e do outro.

*\* O empoderamento como um caminho para movimentos de (auto)complexificação:*

Como discutido ao longo do estudo, o empoderamento diz respeito a uma criação de estratégias pelo sujeito, por meio de suas próprias capacidades, em conexão consigo próprio, para que, ao reconhecer-se e compreender o seu modo de ser e de estar na vida, possa desenvolver dinâmicas de auto-organização (Sacramento Soares; Rech, 2021).

Entendemos que o processo educativo em convivência e baseado em legitimidade, respeito mútuo e acolhimento, tem potencial de fomentar processos autopoieticos de autotransformação, tanto em docentes quanto em estudantes. Essa ideia está em consonância com Giron, Sacramentos Soares e Valentini (2023, p. 14) que afirmam que “ao conviverem em legitimidade, isto é, com respeito e aceitação mútuos, professores e estudantes podem disparar movimentos autopoieticos (autoprodução) que ampliam a consciência sobre o que estão vivenciando”.

Assim, entendemos que se o sujeito estiver empoderado, ele poderá ter maiores capacidades de desenvolver processos autopoieticos de complexificação, coordenando suas ações e ressignificando suas experiências, tendo capacidade de lidar com as adversidades do viver.

Outra emergência que podemos destacar, ao escutar atentamente as docentes acompanhadas e baseadas na nossa própria experiência docente é relacionada aos desafios enfrentados na educação básica. Por mais que a cartografia realizada tivesse como intencionalidade olhar para a subjetividade docente, destacamos que o meio também

influencia e que ignorar as narrativas das docentes, seria segmentar a realidade. As questões relacionadas ao meio, domínio de ação da escola, expressas nas narrativas das professoras acompanhadas, ou captadas pela observação durante o cartografar, podem ser entendidas como ruídos que podem desestabilizar a trajetória de todos aqueles que habitam o domínio de ação escolar. Assim considerados, os professores precisam estar em acolhimento de que os ruídos fazem parte do viver e podem desencadear processos autopoieticos para lidar com eles do domínio de ação no qual estão imersos. Esses ruídos do sistema educacional, que emergiram de alguma forma nos acompanhamentos, são os seguintes:

*Retorno financeiro:*

A profissão professor não é uma das profissões mais bem pagas do país. Devido ao baixo retorno financeiro, perturbações e questionamentos profissionais são comuns nesse domínio de ação, ao passo que ser professor necessita de muita dedicação.

*Crescimento profissional:*

Essa profissão não apresenta um crescimento linear, principalmente para os docentes que atuam na Educação Básica. Ainda, para os que atuam no domínio de ação da rede pública, é comum a inexistência de um plano de carreira.

*Falta de estrutura e material didático:*

Muitas escolas enfrentam condições precárias, como salas sem ventilação adequada, falta de classes, ausência de tecnologia, entre outras. Por isso, muitos professores acabam por utilizar de recursos próprios para realizar seu trabalho da forma que consideram adequada.

*Salas de aula superlotadas:*

O número elevado de alunos por turma pode representar um desafio para o ensino e a aprendizagem, já que dificulta a atenção individualizada. Nessas condições, o professor encontra limitações para atender plenamente às necessidades específicas de cada estudante e para estar em legitimidade na convivência.

*Sentido da escola:*

Alguns estudantes têm dificuldades em perceber o sentido da escola e da educação, o que pode levar a atitudes de menor envolvimento. Quando não há o suporte da família, esse cenário pode refletir-se em desafios de disciplina e participação.

*Políticas Públicas:*

A área da educação demanda investimentos consistentes e planejados a longo prazo. Mudanças frequentes nas políticas educacionais e recursos limitados podem dificultar avanços contínuos, tornando necessário um olhar mais estratégico e sustentável por parte dos governos.

Argumentamos sobre a urgência de mudança cultural acerca do entendimento do papel da educação e do sujeito professor e inferimos que é por meio de coordenações de coordenações de ações recursivas que será possível essa transformação. Coordenar ações é olhar para o que foi feito sem julgamento, numa perspectiva de repensar o caminho que foi trilhado. Nesse sentido, Giron (2019) afirma que

É notório destacar que, segundo a visão sistêmica, a transformação dos processos educativos não ocorre mediante o desprezo das dinâmicas pedagógicas que servem e/ou serviram aos professores até o presente momento. Mudanças na educação implicam no reconhecimento e na aceitação do que já aconteceu e ainda está acontecendo na escola, com respeito e legitimidade, ao mesmo tempo em que a comunidade escolar aceita se “abrir” para outras formas de ver/pensar a educação, impregnadas de acolhimento e de um olhar reflexivo que permita desvelar novos caminhos pedagógicos (p. 159).

Ao se abrir para reflexão e se permitir coordenar ações, podemos, como seres inseridos em uma sociedade, desvelar as dinâmicas que sustentam condutas opostas ao acolhimento e à convivência no território escolar, que são desejosas para a educação na perspectiva discutida. Tendo essa ideia em vista, Mendes (2019) reflete que

A educação é um aspecto fundamental da convivência humana, pois o futuro está no presente, mas não com as crianças, e sim com os adultos, pois as crianças poderão ter as condutas de seus pais, de seus professores, daqueles adultos que as cercam e apresentam seus modos de sentir, agir e conviver (MATURANA; DÁVILA, 2006). Entendo ser basilar pensar no futuro que se deseja para que as instituições possam tomar consciência de sua influência e reorganizar seus processos de qualificação e formação de professores, mas, de modo ainda mais amplo, que a instituição sociedade, uma vez que é composta por indivíduos, e esses são capazes de ser conscientes, compreenda a força do todo, do coletivo para a transformação tanto da educação como do ser humano (p. 72).

Tendo em vista as emergências e construções realizadas ao longo desse estudo, a tese construída é a de que o ser e estar do professor no território, em acoplamento com o meio e

com o outro, pode iniciar processos autopoieticos com potencial de provocar mudanças na sua identidade como professor e, conseqüentemente, na sua forma de atuar com os estudantes e, para criar um ambiente de bem-estar de atuação para o docente é necessário olhar para o sujeito professor em sua inteireza.

Argumentamos que *o conversar liberador pode ser um caminho para transformações autopoieticas*, ao passo que as conversações recursivas que sejam desencadeadoras de reflexão, aliadas a realização de coordenações de coordenações de ações tem potencial de colaborar para um olhar complexificado dos fenômenos que acontecessem no território escolar, ao passo que esses movimentos de retroação permitiriam que o sujeito olhasse para si mesmo, refletindo e tomando consciência sobre o seu fazer e, assim, possa desenvolver movimentos recursivos que estão relacionados à transformação do seu fazer e do seu ser. O conversar, nessa perspectiva, é entendido por Maturana e Dávila (2015) como

o conversar que faz isso possível acontecer quando como observadores vemos e compreendemos a natureza de seu ocorrer, evocando o olhar reflexivo no viver humano que solta o apego a certeza da legitimidade da negação de si mesmo que se vive. É esse conversar que chamo de conversar libertador (p. 234).

O conversar liberador, segundo Sacramento Soares e Rech (2016, p. 44) “é um processo reflexivo que pode revelar como uma pessoa foi criando e mantendo, ao longo de sua vida, ainda que de forma inconsciente, o conjunto de suas emoções, de forma recursiva”. Assim, entendemos que a realização do conversar liberador num processo de escuta sensível um do outro, num conversar recursivo com coordenações de coordenações de ações, com professores intencionando a constituição de si, a partir da inteireza, da convivência e do acolhimento tem potencial desvelar as possíveis origens do sofrimento, bem como desencadear processos autopoieticos de complexificação com potencial de auxiliar o professor a lidar com as perturbações advindas do território escolar. Sendo assim, esse formato de conversar, pode ser ponto de partida para desencadear processualidades para a constituição do professor, na perspectiva desse estudo, sendo assim, uma das emergências da tese.

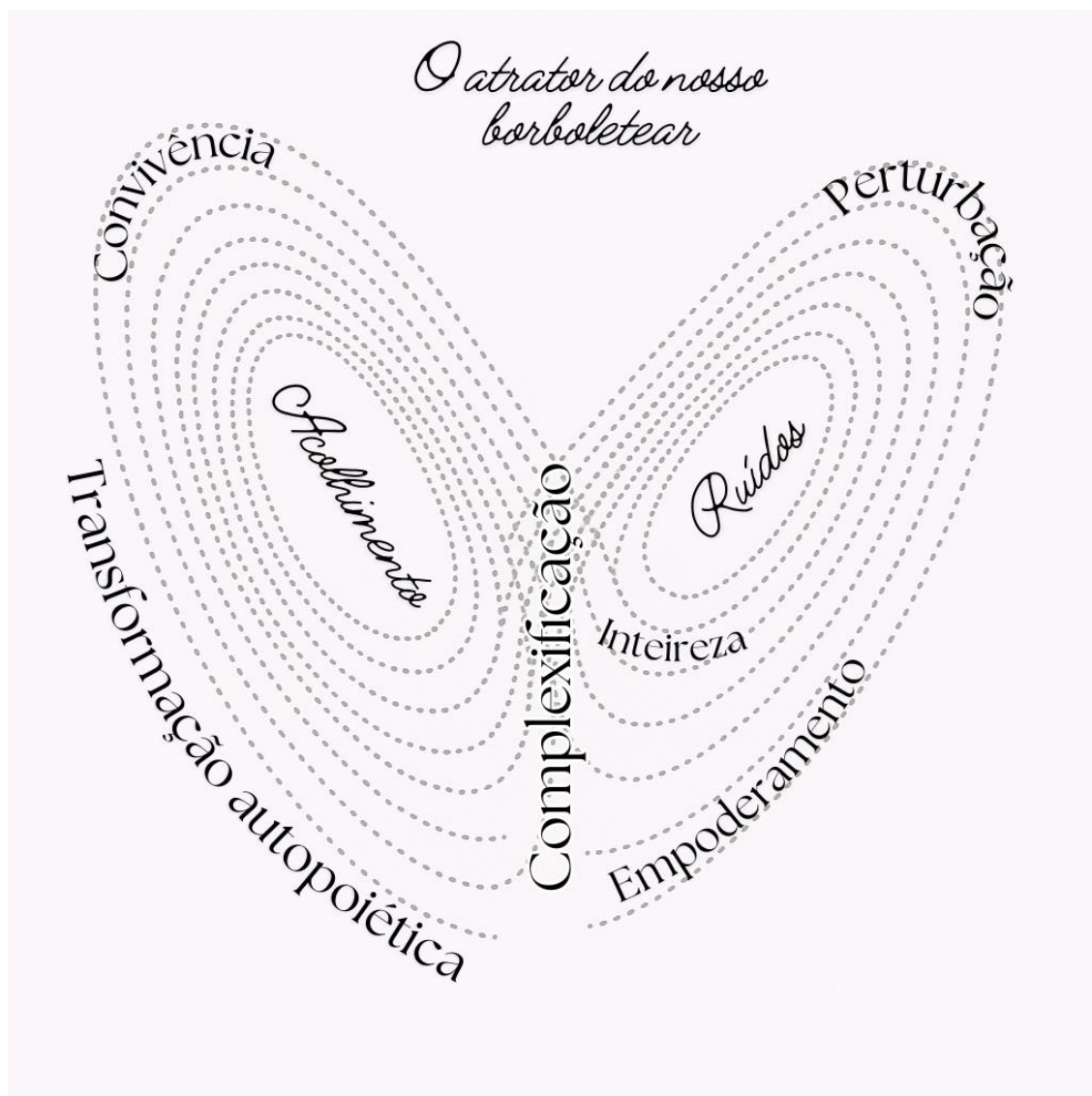
Quanto aos desdobramentos da tese, idealizamos a possibilidade de realizar ateliês de formação autopoietica docente, nos quais convidaríamos os professores a estar conosco em convivência, olhando para si com presença, legitimidade e acolhimento. Assim, ateliês baseados no conversar liberador de Maturana e Dávila (2015) poderiam funcionar como “uma possibilidade de que o sujeito possa, se ele aceitar o convite de assim o fazer, dar-se conta de que era psíquica está vivendo e, então, escolher se quer continuar nesse fluir ou se deseja viver de outra maneira” (Sacramento Soares; Rech, 2016, p. 43). Dessa forma, poderíamos

oferecer pistas a fim de que eles possam realizar coordenações de ações com potencial de desencadear transformações autopoieticas.

Destacamos que para o processo de (auto)formação docente seja desencadeado, é necessário que os professores estejam dispostos a participar e a olhar para si, já que abrange sua subjetividade e não uma formação baseada apenas em conteúdo ou técnicas de ensino. Se eles não estiverem em uma posição de abertura, não será possível que haja transformação. Essa ideia é coerente com o princípio da complexidade autonomia/dependência que “compreende que para que haja autoeco-organização, o sistema interno necessita de abertura para as interações com o meio, com o ecossistema, de maneira a desenvolver autonomia a partir da dependência do meio que o nutre e o transforma, recursivamente” (Mendes, 2019, p. 17).

Nessa concepção de formação autopoietica “o professor é o sujeito de sua formação, que está em constante vir a ser, e nesta ensinar e aprender são movimentos codependentes de um mesmo fluxo de ações recursivas” (Sacramento Soares, 2018, p. 60), transformando-se ao coordenar as coordenações de ação com consciência e presença. Isso significa que o professor **não é um ser passivo** em seu processo de formação. Ele **atua sobre si mesmo**, agindo, refletindo e aprendendo recursivamente. Ao propor essas formações autopoieticas, almejamos a constituição do professor a partir de sua inteireza, concebida como ser e estar em acoplamento consigo mesmo e com o outro, no domínio de ação escolar. A Figura 12 apresenta as emergências do estudo, distribuídas no atrator de Lorenz.

Figura 12 – O nosso atrator



Fonte: Elaborado pela autora, baseado no atrator de Lorenz (2025).

Encerramos essa trajetória, fazendo nossas as palavras de Giron, Sacramento Soares e Valentini (2023, p. 7)

No contexto atual, em que os noticiários retratam o desinteresse de crianças/adolescentes pela vida e pela escola, que vários professores estão adoecendo e perdendo a esperança, o desejo e o amor pela educação, oferecer pistas/processualidades que favoreçam o respeito por si e pelo outro, o autoconhecimento, a autoconfiança e o desejo de aprender, é algo acalentador e que merece ser considerado.

Esperamos que esse estudo encontre ressonância e que possa contribuir para uma educação acolhedora e transformadora.

## 9 VIR-A-SER-BORBOLETA: CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS



62

*Não haverá borboletas se a  
vida não passar por longas e  
silenciosas metamorfoses.*

**Rubem Alves**

A primeira cartografia tem um papel diferencial na vida do cartógrafo, simplesmente pelo fato de que se aprende cartografia, cartografando (Passos *et al.*, 2009). Não é suficiente estudar nos livros e ler estudos cartográficos, a cartografia ocorre no território no qual estamos inseridos. Considero que é sempre um desafio quando saímos dos métodos tradicionais de pesquisa e análise, pois esses têm um roteiro fixo que nos dão segurança para serem executados. A cartografia, por outro lado, permite que os procedimentos surjam durante e ao longo do acompanhamento.

Para mim, a cartografia foi um grande desafio, abrir mão do controle que temos ao planejar cada etapa foi extremamente desafiador e gerador de ansiedade. Eu sempre fui muito organizada, confiando no controle sobre os procedimentos e me preparando para possíveis imprevisibilidades. A cartografia abraça as imprevisibilidades. Eu tinha experiência somente com métodos mais estruturados de pesquisa cuja geração de dados é realizada por meio de entrevista estruturada ou questionário, utilizando a Análise Textual Discursiva, para interpretar o *corpus*, permiti-me entrar em um território atuando sem apriorismos, sem foco fixo e sem roteiro para realizar a etapa da atenção flutuante.

Senti que, ao me permitir cartografar, pude emergir como uma pesquisadora com o seu lado subjetivo mais consciente, como uma pesquisadora menos tensa, mais humana, mas não menos preocupada com o comprometimento com a ciência. Percebo que essa foi uma

---

<sup>62</sup>Imagem adaptada pela autora para a epígrafe. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/8585055530081751/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

transformação do meu sujeito pesquisador, retroalimentada pela teoria, pois ao olhar para a minha história e fluir da minha vida, percebo-me agora como alguém mais atenta ao caminho.

Cartografar é um caminho de pesquisa que permite sobrevoar o território, observando-o como sujeito implicado e considerando o tema e a questão desencadeadora da pesquisa, realizamos os movimentos e pousos, num movimento de retroações, estudando, envolvendo-se e experienciando. A partir das narrativas dos sujeitos acompanhados, podemos nos transformar e contribuir para a transformação, tecendo sentidos a partir das teorias consideradas. As coordenações de coordenações de ações recursivas são movimentos autopoieticos, que nos permitem retroagir em seus percursos, em movimentos de complexificação de si. Nesse fluir, apresenta as emergências capturadas em cada pouso.

Do primeiro pouso, evidencio que é mais fácil cartografar quando estamos acoplados (Maturana; Dávila, 2015) com o sujeito que vamos acompanhar. Acoplei com a professora Lírio inicialmente pelo sofrimento que compartilhávamos no território que atuávamos juntas. Das interações que a professora Lírio e eu tivemos, pude perceber quais movimentos a causavam sofrimento, movimentos que eram diferentes dos que me perturbavam. Ainda, pude evidenciar, cartografando a trajetória da professora a partir de sua própria narrativa, quais transformações essas interações destrutivas causavam na sua subjetividade e na forma de se relacionar com outros em seu território de atuação.

Do segundo pouso, o acompanhamento de mim mesma, tive a oportunidade de coordenar minhas próprias ações, questionando-me como eu poderia ter agido de forma diferente ao estar com meus estudantes à luz da teoria estudada. Ao sobrevoar minhas próprias validações da minha própria narrativa, vivenciei a coordenações de coordenações de ações. Esses movimentos me permitiram acolher minhas ações sem julgamento, respeitando o meu próprio processo de complexificação como docente e como ser humano.

Do terceiro pouso, o acompanhamento da professora Rosa, evidenciamos a necessidade que muitos docentes têm de serem escutados e acolhidos em seu conversar. Contudo, inferimos que a escuta a ser realizada é aquela baseada no conversar liberador, a escuta atenta. Escutar atentamente ao que o outro tem a intenção de compartilhar, sem julgamentos e em posição de abertura, pode permitir que o outro se sinta empoderado a repensar suas próprias ações e tenha potencial de lidar com seu próprio sofrimento, a fim de estimular movimentos autopoieticos de complexificação.

Discutir o sofrimento subjetivo de docentes no território escolar não foi somente uma escolha devido ao referencial teórico, mas sim um atrator no nosso cartografar. A proposta inicial era discutir as transformações subjetivas de docentes ao ser e estar que emergem das

vivências nesse território, mas ao acompanhar as docentes, fomos caminhando ao sofrimento que as interações destrutivas podem provocar na subjetividade humana.

Após experienciar esse cartografar e acompanhar as docentes em seus territórios de atuação e em suas autonarrativas, destacamos que o que perturba a mim não necessariamente é o mesmo que perturba o outro, pois aquilo que no perturba depende de como vivemos, das relações estabelecidas e da nossa estrutura subjetiva. Evidenciamos que os sentimentos de tristeza, angústia e aflição também fazem parte do nosso viver, e que precisamos acolher essas emoções e tomá-las como elementos (ruídos) que possam desencadear processos autopoieticos capazes de modificar nossa estrutura. Assim, propomos que é necessário, como sujeitos, estar conosco mesmos, conhecendo-nos e empoderando-nos autopoieticamente. Assim, buscamos nossas forças internas para estar presente e lidar com que está acontecendo em nosso território.

A partir das validações realizadas nos acompanhamos das docentes no domínio de ação do território escolar e dos conceitos articulados na tese, construímos o conceito de acolhimento de si e do outro. Conceituamos acolhimento como parte constituinte do viver relacional do ser humano, que requer presença e legitimidade dos seres que estão em acoplamento, reconhecendo um ao outro como legítimo outro na convivência, em inteireza e abertura para que o viver possa emergir como uma cocriação baseada em respeito e aceitação. Nessa emergência, os seres têm potencial de se empoderar mutuamente, tendo possibilidade de se autocomplexificar, isto é, transformar-se autopoieticamente. No acolhimento de si, entendemos que a capacidade de criar um ambiente que promova o desenvolvimento pessoal e a autenticidade, permitindo que nos expressemos e desenvolvamos de maneira autônoma é autopoietico. Assim, acolher a si mesmo é um processo autopoietico de se empoderar, acolher a si mesmo é autocomplexificação.

Diante dessas considerações, é fundamental entender que o que atrai a atenção ou causa uma mudança é um processo subjetivo, pois depende da estrutura interna única de cada pessoa, que é afetado, ou "perturbado", por aquilo que tem relevância para sua organização interna. O que realmente importa não é o ruído ou a perturbação externa em si, mas sim a forma como o sujeito responde a ele. Essa resposta tem o potencial de desencadear processos internos que, por sua vez, podem levar a mudanças e transformações. Portanto, qualquer autotransformação é um processo autopoietico (que se cria e se mantém) e é um fluxo que depende exclusivamente da estrutura, das forças e da dinâmica interna do próprio sujeito para acontecer.

Assim, nesse momento em que finalizo essa cartografia, sinto-me realizada com o caminho que percorri e com transformações que percebo que foram desencadeadas em mim mesma, no sentido de estar mais presente em sala de aula, observando a mim mesma e o meu fazer com os meus estudantes. Também, percebo que estou lidando com os ruídos no território de forma mais tranquila, no sentido de tomar consciência sobre os movimentos do território e refletir antes de acolher as perturbações. Destaco que esse cartografar contribuiu para que eu me abrisse para o fluir do viver, compreendendo que não tenho controle sobre todos os fenômenos que me cercam.

Saio do meu estudo em constante complexificação, uma borboleta monarca, batendo asas e cartografando, com percepção de que, quando nos abrimos para mudança, estamos em constante processo de (auto)complexificação, que não há um professor ideal pronto e acabado, mas que permanecemos em uma busca da nossa própria inteireza e da nossa versão mais complexificada, que a versão mais recente não é última e que não há viver humano sem erros. Estudo, conceituo e argumento a favor dos processos de acolhimento, mas não são todos os dias que consigo acolher a mim ou outro, sigo na minha própria trajetória de me constituir como professora na Pedagogia do Conviver. Cada vez mais acolho a recursividade do viver, que se fez presente em cada capítulo dessa tese, os quais eu revisei constantemente e sempre modificava, coordenando minha própria escrita. Abandono esse texto, mas não abandono a pesquisa e nem a educação.

Esperamos que o nosso estudo possa ser um ruído, um elemento perturbador na estrutura de todos aqueles que o leiam e que possa contribuir para a transformação, da mesma forma que nos transformamos. Finalizamos com Maturana (2002, p. 30) “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver”, pois é na nossa transformação que transformamos a educação.

## REFERÊNCIAS

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BATALLOSO NAVAS, J. M. B. **Educación transdisciplinar**: aportaciones e implicaciones educativas de la obra de Maria Cândida Moraes. 1. ed. [S.l.]: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin. 2024.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M. C. (org.). **Vivências Autopoiéticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. 134 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. 2. ed. Brasília: MS, 2010. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento\\_praticas\\_producao\\_saude.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_praticas_producao_saude.pdf). Acesso em: 2 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRUNSTING, N. C.; SRECKOVIC, M. A.; LANE, K. L. Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. **Education and Treatment of Children**, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 681-711, nov. 2014. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/44683943?read-now=1&oauth\\_data=eyJlbWFpbCI6ImFhc2lsdmEyNkY3MuYnIiLCJpbnN0aXR1dGlvbklkcyI6W119&oauth\\_data=eyJlbWFpbCI6ImFhc2lsdmEyNkY3MuYnIiLCJpbnN0aXR1dGlvbklkcyI6W119&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/44683943?read-now=1&oauth_data=eyJlbWFpbCI6ImFhc2lsdmEyNkY3MuYnIiLCJpbnN0aXR1dGlvbklkcyI6W119&oauth_data=eyJlbWFpbCI6ImFhc2lsdmEyNkY3MuYnIiLCJpbnN0aXR1dGlvbklkcyI6W119&seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 2 fev. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, A. R.; PINTO, M. M.; PICCININ, F.; VIÇOSA, R. M. de O. Sobre as Autonarrativas e a Descoberta Complexa de si Como Método de Pesquisa nas Ciências Humanas. **Diálogo e Interação**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 287–304, 2022. Disponível em: <https://revista.faccrei.edu.br/index.php/revista-dialogo-e-interacao/article/download/100/93>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CHONG, E. Y. L.; CHAN, A. H. S. Subjective Health Complaints of Teachers From Primary and Secondary Schools in Hong Kong. **International Journal of Occupational Safety and Ergonomics (JOSE)**, v. 16, n. 1, p. 23-39, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10803548.2010.11076825>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIAS, E. T. D M. Fracasso Escolar e Subjetividade: a complexidade do fazer educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE,

9, 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

Disponível em:

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35265385/5-libre.pdf?1414171108=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFRACASSO\\_ESCOLAR\\_E\\_SUBJETIVIDADE\\_A\\_COMPL.pdf&Expires=1677697623&Signature=MgkJIY7uorj~nWdUI8AvOLta4rstnXcNLyKQjSUy7m-bO~vMHAZ3SA8XsjaoBY~koWeItWC9oSc5okwY4QKCdYShyot7T5BpEObtuoNVIYM H~F7Aa5543qTNk1rhNXCqjor1cLVWCWSIHcqrg-EV~C7vrbbWZitPnYVv1l3nyTNWTZI2FG7xfUfcuZnB9SZVWdji746wnzXIT3Z4YcnMxV H-ryWqHSRONzX6YrQeyo4PfWOMJHFPX2OXxI~h2zBsH~0pHAnAT2ZfA~02mSvC13HYHZ0tchAGqUcx4Y1niM2gWvWxPBqQ5rfR6bjSmBY1HCi4DKjSyYPI9jmPsnbw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35265385/5-libre.pdf?1414171108=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFRACASSO_ESCOLAR_E_SUBJETIVIDADE_A_COMPL.pdf&Expires=1677697623&Signature=MgkJIY7uorj~nWdUI8AvOLta4rstnXcNLyKQjSUy7m-bO~vMHAZ3SA8XsjaoBY~koWeItWC9oSc5okwY4QKCdYShyot7T5BpEObtuoNVIYM H~F7Aa5543qTNk1rhNXCqjor1cLVWCWSIHcqrg-EV~C7vrbbWZitPnYVv1l3nyTNWTZI2FG7xfUfcuZnB9SZVWdji746wnzXIT3Z4YcnMxV H-ryWqHSRONzX6YrQeyo4PfWOMJHFPX2OXxI~h2zBsH~0pHAnAT2ZfA~02mSvC13HYHZ0tchAGqUcx4Y1niM2gWvWxPBqQ5rfR6bjSmBY1HCi4DKjSyYPI9jmPsnbw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 1 mar. 2023.

DINIZ, M. *et al.* A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.

Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio**: dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FEY, F.; ROSA, J. A. Teoria do caos: a ordem na não-linearidade. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 5, n. 1, jan./dez. 2012. Disponível em:

[https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/ua2012\\_ffey\\_jarosa.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/ua2012_ffey_jarosa.pdf). Acesso em: 23 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAMEIRO, A. Acolhimento. In: CINÀ, G.; LOCCI, E.; ROCCHETTA, C.; SANDRIN, L. (org.). **Dicionário interdisciplinar da pastoral da saúde**. São Paulo: Paulus, 1999, p. 3-6.

GIRON, G. R. **Movimentos de Ensinar e Aprender Matemática em Convivência**. 2019. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5140>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GUIMARÃES, A. C. Pesquisa mostra desafios da educação pública e temor de professores. **OGLOBO**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/ancelmo-gois/post/2022/07/pesquisa-mostra-desafios-da-educacao-publica-e-temor-de-professores.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2024.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálisis**, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez., 2004. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTROP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KLOSS, C. **Contribuições dos Princípios da Complexidade para a Constituição de Ambientes de Aprendizagem no Contexto da Cibercultura**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6281/Dissertacao%20Caroline%20Kloss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 8 jan. 2025

LIMA, A. M. F. D. *et al.* Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.6, p.33078-33092, jun. 2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, M. L. **Biografemática e Esquizoanálise: procedimentos de escrita de uma vida docente**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, 2015. Disponível em:

[http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos\\_sql\\_hom81/000024/00002480.pdf](http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/000024/00002480.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

LEVY, L. F. A Constituição da Identidade do Professor de Matemática no Olhar do Paradigma da Complexidade. **Perspectivas da educação matemática** (UFMS), Campo Grande, v. 8, n. 16, P. 20-40, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/795>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MADERS, S.; BARCELOS, V. Contribuições de Humberto Maturana para Formação de Professores (as): repensando práticas inclusivas. **Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, p.1-11, abr. 2019. Disponível em:

<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1274/794>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MARCOS, A. R. A Desmotivação do Professor em Sala de Aula. **Revista Científica FESA**, [S.l.], v. 1, n. 3, abr. 2021, p. 03-15. Disponível em:

<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/18>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MASCARELLO, M. R. P.; BARROS, M. E. B. Nos fios de Ariádne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 104–121, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kg5mmLQfcXhnDR3GcyqZXmS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MATURANA, H. R. **O que é ensinar? O que é um professor?** Santiago: Universidad de Chile, 1990. Transcrição da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biologia Del Conocer. Disponível em:

<http://www.comitepaz.org.br/Maturana2.htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

MATURANA, H. R. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG. 2002c.

MATURANA, H. R. *et al.* **Matriz Ética do Habitar Humano**: entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: democracia, Pobreza, Educação, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade. [S.l: s.n.], 2009.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. P. Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: Educação a partir da matriz biológica da existência humana. **PRELAC - Projeto Regional de Educação Para América Latina e o Caribe**, Santiago, Chile, n. 2, p.30-39, fev. 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El árbol del vivir**. Santiago: MVP Editores, 2015.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640868>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MELUCCI, A. **Vivencia y convivencia**: teoria social para una era de la información. Madrid: Trota, 2001.

MENDES, M. **A condição humana no Antropoceno**: princípios educativos para horizontes legítimos de convivência. 2019. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5110>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

MORIN, E. **O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do corona vírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020, E-book.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NODARI, P. C.; SÍVERES, L. Acolhimento. In: NODARI, P. C.; SÍVERES, L. (org.). **Dicionário de Cultura de Paz**. Curitiba: CRV, 2021. v. 1, p. 5.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p.1106-1133. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract). Acesso em: 16 jan. 2024.

OLIVEIRA, C. *et al.* **Aprendizagem e sofrimento: narrativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

OLIVEIRA, R. R. **Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação e Ecologia Humana) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10844>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELLANDA, L. E. C. Uma nova epistemologia para a psicanálise: propondo uma neurobiopsicanálise ou psicanálise [2.0] “dois-ponto-zero”. **Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 275–295, 2022. Disponível em: <HTTPS://revista.sppa.org.br/RPdaSPPA/article/view/1059>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PELLANDA, N. M. C. Sofrimento Escolar Como Impedimento da Construção de Conhecimento/Subjetividade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tY834FstxsfVMB4xBQXd37v/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

PELLANDA, N. M. C.; ARAÚJO, B. R.; SCHNEIDER P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 15, p. 54-67, 2007.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (org.) **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PELLANDA, N. M. C.; GUSTSACK, F. Formação de educadores na perspectivada complexidade: autonarrativas e autoconstituição. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 225 - 243, jan./jun. 2015a. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2015000100225&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2015000100225&script=sci_abstract). Acesso em: 27 nov. 2024.

PELLANDA, N. M. C.; GUSTSACK, F. Autonarrativas e Invenção de Si. In: GORCZEVSKI, D. (org.). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015b, p. 39-54.

PENA, L.; REMOALDO, P. Saúde e Sofrimento no Trabalho Docente na Universidade Óscar Ribas (Angola). In: CONGRESSO DA ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES, 3., 2016. **Anais** [...] [S.l: s.n.]. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Paula-Remoaldo/publication/327390321\\_Saude\\_e\\_Sofrimento\\_no\\_Trabalho\\_Docente\\_na\\_Universidade\\_Oscar\\_Ribas\\_Angola/links/5b8c2869a6fdcc5f8b79628f/Saude-e-Sofrimento-no-Trabalho-Docente-na-Universidade-Oscar-Ribas-Angola.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paula-Remoaldo/publication/327390321_Saude_e_Sofrimento_no_Trabalho_Docente_na_Universidade_Oscar_Ribas_Angola/links/5b8c2869a6fdcc5f8b79628f/Saude-e-Sofrimento-no-Trabalho-Docente-na-Universidade-Oscar-Ribas-Angola.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

RIOS NETO, A. S. Maturana: sem cooperação e alteridade, não há futuro. **Outras Palavras**, 7 maio 2021. Disponível em: <https://outrapalavras.net/crise-civilizatoria/maturana-sem-cooperacao-e-alteridade-nao-ha-futuro/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SACRAMENTO SOARES, E. M. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 59-65, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29724>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SACRAMENTO SOARES, E. M.; RECH, J.; BRUSTOLIN, R. K. Sentido de viver e aprender: reflexões sobre cultura de paz e educação. In: NODARI, C. P. (org). **Cultura de paz, direitos humanos e meio ambiente**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 32-43.

SACRAMENTO SOARES, E. M.; RECH, J. Verbete empoderamento. In: SÍVERES, L.; NODARI, P. C. (org). **Dicionário de cultura de paz**. Curitiba: CRV, 2021. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/produtos/departamentos/21-dicionarios>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SACRAMENTO SOARES, E. M. S.; RECH, J. *Biologia do conhecer e conversar liberador: inspirações para práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar*. In: SOARES, E. M. S.; RECH, J. (org.). **Educação e espiritualidade**: tessituras para construção de uma cultura de paz. Caxias do Sul: Educus, 2016.

SALGADO, R. **Confie no processo**. 2023. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/677369600204627770/> Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTOS, G.T. R. **Influências do Acolhimento aos Professores Iniciais**: aspectos do Início da Trajetória Docente. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/6681/1/Grazielli%20Teixeira%20da%20Rocha%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, K. D. A.; SILVA, J. P. Sentido de vida e saúde mental em professores: uma revisão integrativa. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, SP, v.23, n.1, p. 131-145, 2022.DOI: <https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n1a11>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: *Burnout*, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, Ribeirão Preto, SP, v.1, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 26 fev. 2025.

STECANELA, N. (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 15-32.

TIMM, J. W.; ARAGÃO, M. C. Saúde, bem-estar e não violência na docência: alguns apontamentos. In: PASINI, G. D. *et al.* (org). **A não-violência e a educação da América Latina**. Santa Maria: Labirintos, 2020,v. 2, p. 147-157.

UNESCO. O trabalho transformador dos professores. In: UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: Um novo contrato social para a educação. 2022. p. 77-89. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por). Acesso em: 6 jul. 2023.

VALENTE, J. B.; LEITE, A. P. Negação da subjetividade no trabalho: dilemas sobre a saúde mental dos trabalhadores nas organizações produtivas. In: **Simpósio de excelência em gestão e tecnologia**. 2009, Resende. Anais... Resende: AEDB, 2009. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/350\\_NEGACAO\\_DA\\_SUBJETIVIDADE\\_NO\\_TRABALHO.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/350_NEGACAO_DA_SUBJETIVIDADE_NO_TRABALHO.pdf) Acesso em: 21 abr. 2023.

VIDAL, E. P. **A alteridade docente**: uma cartografia da subjetividade do professor readaptado. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23342>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VISENTINI, L. O amar: possibilidade sensorial-operacional-relacional no contexto escolar. In: PASINI, G. D. *et al.* (org). **A não-violência e a educação da América Latina**. Santa Maria: Labirintos, 2020. v. 2. p. 215-231.

VON FOERSTER, H. On self-organizing systems and their environments. *In*: YOVITS, M.C.; CAMERON, S. (org.). **Self-Organizing Systems**. 1960. p. 31-50.

WEBBER, D. V. **Profissão Professor - desafios e possibilidades do direito ambiental laboral frente ao mal-estar docente**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Sociedade) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em:  
<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/583/Dissertacao%20Deise%20Vilma%20Webber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2024.

YANG, *et al.* Teacher victimization and teachers' subjective well-being: does school climate matter? **Agressive Behavior**, v. 48, n. 4, p. 379-392, jul. 2022. Disponível em:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.22030>. Acesso em: 2 fev. 2023.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Por meio do presente instrumento, eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) da Instituição \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Andressa Abreu da Silva, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada “Borboletear: Movimentos Autopoiéticos de Transformações Subjetivas de Docentes”. Declaro que fui informado(a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da referida pesquisa. Declaro também que fui informado(a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Caxias do Sul - RS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “Borboletear: Movimentos Autopoiéticos de Transformações Subjetivas de Docentes”, por meio de conversações realizadas pela estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Andressa Abreu da Silva sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Maria do Sacramento Soares.

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como ocorrem acoplamentos estruturais e processos autopoiéticos do professor a fim de evidenciá-los como fatores de transformação da estrutura do sujeito professor.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de acolher os professores e seu sofrimento em relação às interações exigidas pela profissão.

**1. Participantes da Pesquisa:** Para que a pesquisa seja efetivada, três professores que atuem na Educação Básica e que desejem compartilhar sua narrativa.

**2. Envolvimento na Pesquisa:** Você será convidado a participar conversações, que registradas em áudio, se assim o permitir, e que terá a duração máxima de uma hora por encontro. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Sinta-se livre para recusar a sua participação, vetar o uso de suas considerações, retirar o seu consentimento, interromper a sua participação, ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Temos o intuito de contribuir para o conhecimento científico e retornar essas informações ao Centro Universitário, a UCS e a você sempre primando pela ética em pesquisa. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

**3. Sobre a participação:** Serão solicitadas informações por meio de uma conversação e de perguntas abertas (discursivas), que podem ser respondidas conforme você se sentir confortável para compartilhar sobre experiência, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas. Destacamos que as entrevistas duram em torno de 60 minutos. Poderemos solicitar a escrita de texto e novos encontros para discussão, previamente combinados.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder as perguntas da entrevista. Você terá total liberdade para não responder qualquer

pergunta que o faça sentir-se desconfortável. A entrevista apresenta um risco mínimo, semelhante ao que se está sujeito em um dia a dia normal.

**5. Benefícios:** Os resultados deste estudo servirão para melhor compreender as relações possíveis entre mal-estar docente e as interações com os sujeitos que compõem o território escolar. Mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

**6. Pagamento:** A participação nesta pesquisa se dá de forma voluntária, não gerando nenhum pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

**7. Confidencialidade:** Na publicação dos resultados obtidos a partir desta pesquisa, as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pelo pesquisador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

**8. Problemas ou perguntas:** As pesquisadoras se comprometem a esclarecer a qualquer momento eventuais dúvidas ou informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 999446620 ou e-mail: aasilva26@ucs.br.

**9. Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

Atenciosamente,

Andressa Abreu da Silva

Pesquisadora

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

Pesquisadora/Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura

## APÊNDICE C – MINHA ESCRITA AUTONARRATIVA

Escrever sobre si mesmo nunca é fácil, ainda mais quando precisamos olhar para o que já passamos. Vou iniciar contando sobre o meu percurso até o doutorado e depois, narro o acompanhamento de mim mesma realizado pelo período de um ano letivo.

Aos 12 anos, muito jovem para saber o que eu gostaria de ter como profissão, eu vi uma tese de doutorado pela primeira vez. A tese era de um amigo da minha avó emprestada, e eu não sabia o que era uma tese, um doutorado e nem sequer lembro sobre o que era. Eu só lembro que além da tese, essa pessoa tinha feito uma cristaleira personalizada para guardar os livros da Agatha Christie e, o que quer que fosse um doutorado, eu o faria. Minha avó emprestada é uma pessoa que tem um espaço muito significativo na minha constituição como ser humano. Eu costumava passar os verões das férias escolares com ela e meu avô, em uma cidade extremamente quente. Ela era professora, apaixonada por ensinar. Ela alimentava meu gosto pela literatura, minha curiosidade sobre questões históricas, polia minha fala e me levava em caminhadas pela cidade para colher flores. Olhando em retrospectiva, ela pode ter me influenciado inconscientemente, a ser professora. Interessante que quanto olhamos para as coisas com uma nova consciência, vamos percebendo como elas podem ter contribuído para a nossa constituição.

Depois disso, durante o ensino fundamental comecei a pensar em minhas possibilidades de formação, perpassei por odontologia, Psicologia, Biologia Marinha, entre outras. Minha professora de Matemática da 8ª série (atual 9º ano) dizia que era “um desperdício” eu não estudar algo relacionado com Matemática. No Ensino Médio, eu estava decidida a estudar Medicina, (ainda não sei porque, já que tenho nojo de fluídos corporais). [Muitos anos depois, quase formada em Matemática, retornei a escola e reencontrei a professora que me incentivou a seguir por áreas das exatas e foi bastante divertido]. Quando terminei o Ensino Médio, fui convidada pela escola de inglês na qual eu estudava a dar aulas, eu nunca tinha me imaginado como professora, mas eu gostava muito de inglês e não tinha nenhum emprego em vista. Assim, iniciei como professora de inglês e fazia curso pré-vestibular para Medicina. No final do ano eu já não queria mais Medicina e optei por cursar Licenciatura em Matemática. Sempre brinco, dizendo que eu não escolhi a profissão de professor, ela me escolheu.

A decisão de cursar Matemática e não inglês foi tomada com muita reflexão. Eu gostava muito de dar aula de inglês, mas eu pensei em oportunidades futuras. Enquanto com inglês eu poderia trabalhar em escolas particulares (que era o caso e dispensava diploma) ou

em escolas públicas de Educação Básica (nas quais eu teria 10 turmas e muito trabalho), com Matemática, eu poderia pensar em trabalhar com Ensino Superior e teria menos turmas em escolas regulares.

Então, em 2015, eu iniciei o curso de Licenciatura em Matemática no IFRS. Tive professores maravilhosos e professores não tão maravilhosos. Eles contavam sobre suas experiências no Mestrado e Doutorado em Matemática e o quão traumático tinha sido, que fiquei assustada, confesso. Mas não desisti do meu objetivo final, infelizmente, aproveitando muito pouco do processo.

Durante a faculdade, comecei a pesquisar sobre Mestrados e Doutorados, e encontrei o programa da UCS. No ano em que eu me formaria, estava em dúvida sobre me inscrever para o processo seletivo de Mestrado em Educação na UCS, pois devido à necessidade de trabalhar, não engajei em atividades de pesquisa ou de extensão, o que fez com que eu não tivesse publicações ou apresentações de trabalho em eventos. Falava em casa, “não vou me inscrever, não tenho chance” e minha mãe disse que pagaria minha inscrição, pois eu devia tentar. Fui aprovada para o Mestrado em Educação (obrigada, mãe) e meu namorado na época me ajudou com o pagamento do curso (obrigada, meu bem).

Por que Mestrado em Educação? Bom, como eu comentei, na infância eu tinha muitos gostos de estudos, eu queria sair um pouco da caixa da Matemática após quatro anos de estudos focados, ampliar minha compreensão sobre educação e, conseqüentemente, de mundo. Assim, o Mestrado em Educação me auxiliou a ampliar meu olhar sobre os processos educativos.

Durante o Mestrado, tive um contato muito breve com Teorias da Complexidade, na qual se inclui meu foco de pesquisa hoje e fiquei muito instigada (perturbada, nas palavras da teoria) e optei por seguir com o Doutorado em Educação, mas necessitava de uma bolsa de estudos.

Assim, defendi o Mestrado no ano de 2020 e no ano de 2021, me dediquei à escrita de artigos e à participação em eventos para tentar uma bolsa no Doutorado. Trabalhei como professora de inglês durante toda a minha graduação e mestrado, somente iniciei como professora de Matemática na rede estadual no final de 2020 e trabalhava remotamente durante a pandemia. Foram 7 anos como professora somente de inglês e hoje ainda tenho alunos particulares, meu fascínio pelo inglês nunca diminuiu, é uma paixão que sempre terei.

Minhas primeiras experiências como professora de Matemática sempre foram maravilhosas, mesmo nos estágios. Sempre me conectei com as turmas nas quais atuei, desde o estágio obrigatório, talvez pela pequena diferença de idade na época. Trabalhei em uma

escola estadual nos anos de 2020 e 2021 que era muito distante da minha casa, e, mesmo percurso sendo longo (quase 1 hora) eu gostava muito de atuar lá. Não tinha problemas com alunos e nem direção. Acredito que iniciar (oficialmente) na profissão e ter uma experiência sem percalços foi muito positivo, não tenho nenhuma memória negativa do um ano e meio que atuei na escola (meio ano online durante a pandemia e 1 presencial) relacionada a alunos ou outros professores. Lembro que minha direção não era muito organizada e isso me incomodava um pouco, pois eu sou uma pessoa organizada, mas nunca tivemos problemas. Trabalhar na rede estadual durante a pandemia, assumindo minha primeira turma regular, com poucos recursos, um prédio interditado, muitos alunos com jornadas de trabalho e todas as mudanças que frequentemente ocorriam foi um desafio, contudo não um desafio que me trouxe sofrimento, mas sim crescimento.

No ano de 2022 iniciei como professora na rede municipal e fui alocada em uma escola considerada boa em nível de ensino. Estava muito empolgada, a escola era mais próxima a minha casa, com excelentes condições de atuação (eu teria acesso a um laboratório de informática e projetor!!) e estava iniciando o doutorado, disposta a ser a melhor professora que eu poderia ser. Esse desejo não mudou, mas agora tem uma conotação mais realista. Então, os desafios se iniciaram. “Que os jogos comecem!”<sup>63</sup>

Naquele ano, enfrentei diversos desafios na profissão que afetaram a minha vida pessoal e acadêmica, que hoje percebo que são entrelaçadas como uma trança. Durante alguns meses, eu fiz anotações sobre situações que vivenciei e que me causavam algum nível de sofrimento. Vou compartilhá-las, algumas em ordem cronológica, outras aleatoriamente, são os atratores no caos me redirecionando.

A primeira situação que tenho registro é do mês de Março, as aulas haviam começado há duas semanas e os alunos foram submetidos a uma avaliação municipal para verificar seu nível de aprendizagem em habilidades de Matemática e de Português. A avaliação de Matemática continha todas as habilidades principais que seriam estudadas no 9º ano de acordo com a BNCC. Obviamente, os alunos não tiveram bons resultados, pois as aulas haviam iniciado recentemente e não tínhamos estudado os conteúdos avaliados. Nossos resultados foram acima da média municipal, mas não foram suficientes. Assim, todas as professoras de Matemática da escola foram cobradas, não somente pela direção e coordenação, mas pela secretária municipal da educação do momento, que foi até a escola nos questionar sobre os baixos resultados.

---

<sup>63</sup>Frase dita pelo personagem Jigsaw no filme Jogos Mortais (2004).

Como nos sentimos? Injustiçadas, pois a avaliação não era coerente com o período do ano letivo. Uma das professoras tentou argumentar sobre a situação, mas os argumentos foram descartados, ao passo que fomos informadas que haveria uma nova aplicação da prova no final do ano e que deveríamos nos empenhar em melhorar nossos resultados.

Como isso terminou? Acredito que fiz o que era esperado de mim, pois pratiquei muito com meus alunos durante o ano, refazendo questões da prova. Na nova aplicação, ficamos muito acima da média municipal, apresentando uma melhora de 50% nos resultados (mesmo com alguns alunos fazendo a prova em 5 minutos).

Em Abril, tivemos um sábado letivo no início do mês e a proposta era realizarmos atividades extras com os estudantes. Assim, preparei uma lista de atividades (como uma boa professora de Matemática), pois eu estava enfrentando uma gripe muito forte e não teria condições que realizar muitas explicações devido a estar sem voz. Preparei uma atividade que eu tivesse condições de ministrar da melhor maneira possível dentro do cenário da minha limitação, dando o melhor de mim. Era uma manhã muito fria e os alunos que compareceram à aula (quatro ou cinco, não recorro exatamente) não eram aqueles considerados como aplicados pelo grupo de professores, eram estudantes que, frequentemente, não realizam as atividades e não participavam da aula. Um aluno, que vou chamar de Ferrão<sup>64</sup>, estava compondo esse grupo. Naquela manhã não foi diferente, eles não fizeram nada do que propus. Talvez a atividade fosse maçante, mas não chegamos a um acordo. Tive um enfrentamento com os estudantes por eles não realizarem a atividade, era um sábado letivo, eu estava doente e cansada, os alunos não foram para a escola para estudar e estavam debochando. Nesse dia, precisei da intervenção da vice-diretora, que conversou com eles. Lembro que me senti impotente e incapaz.

No final do mês de Abril, apliquei uma atividade avaliativa. Eu atuava com dois 9º anos e iria de utilizar a mesma avaliação com ambas as turmas devido a realização da avaliação ser no mesmo dia. A turma A, realizou a avaliação no primeiro e segundo período, enquanto a turma B realizaria a avaliação no terceiro e quarto período, tendo o recreio no meio da prova. Assim, optei por colocar somente duas questões no quadro, a fim de que eles respondessem e me entregassem antes do recreio e, quando voltassem, eu entregaria a prova para eles realizarem. O aluno Ferrão, ao me entregar as questões feitas para sair para o intervalo, entregou uma questão da prova que ele não havia tido acesso ainda. Questionei-o como ele tinha realizado aquele exercício se ele não estava no quadro para ser realizado e ele

---

<sup>64</sup>Gostaria de seguir a metáfora da borboleta, mas como borboletas possuem muitos predadores, optei por seguir com a metáfora das flores, relacionando-a com as abelhas que possuem ferrão que causam dor a humanos.

afirma que era a resposta das que estavam no quadro. Entramos em uma discussão, na qual eu esperava que ele revele a situação, enquanto ele desejava sair da sala. O Ferrão ficou muito nervoso, tornando-se visivelmente agressivo e sendo acalmado pelas irmãs, que eram suas colegas. Por fim, encaminhei o estudante para direção, permiti que o restante fosse para o recreio e finalizassem suas avaliações normalmente no quarto período.

Essa situação foi assustadora em um nível, pois pensei que poderia ser agredida pelo aluno e frustrante em todos os outros. Suspeitamos que, direção e eu, os alunos da turma A enviaram as respostas para a turma B via *Whatsapp*, o que comprometia os resultados de toda a turma B, portanto precisaria aplicar uma nova avaliação diferente na turma B.

A frustração veio por eu não querer prejudicar os estudantes, deixando-os sem recreio para realizar a avaliação. A equipe diretiva inferiu que era responsabilidade minha que aquela situação tenha ocorrido, pois possibilitei que a “cola” acontecesse ao aplicar a mesma prova.

Destaco que, para aplicar provas, a coordenação da escola revisa nossas provas e as aprova, inclusive data e habilidade que está sendo avaliada. Na minha grade de horários, eu não tinha dois períodos juntos com a turma B em nenhum dia, o que dificultava a aplicação de avaliações, pois precisamos de um tempo para organizar a turma tanto no início da avaliação, quanto no final. Fui responsabilizada sozinha por uma situação que emergiu de toda uma dinâmica com alguns problemas de logística.

Como resultado, solicitei à direção que alterasse meu horário com a turma, organizando para que eu tivesse dois períodos em sequência, o que permitiria que eu aplicasse avaliações sem a interrupção do intervalo. Nesse momento, houve uma quebra de confiança com ambas as turmas, principalmente com a turma B, e todas as avaliações realizadas nos 9º anos a partir daquela data eram diferentes para cada turma.

Como eu me senti? Frustrada, desmotivada e sem suporte. Era só o meu segundo mês atuando como professora do município.

Como consequência, no mês de Maio, realizei uma nova avaliação referente à mesma habilidade na Turma B. O aluno Ferrão entregou sua prova com somente o seu nome assinado e as questões totalmente em branco. Ao questionar a direção, sou informada que este estudante possui pais superprotetores e que, durante o período da pandemia, outros professores tiveram problemas com esse estudante e com seus pais justamente pela não realização de atividades (as irmãs faziam por ele). Nesse mês, com essas situações e outras menores que não foram registradas, alterei meu percurso de pesquisa.

Um pequeno salto temporal, para concluir minha jornada com esse estudante. Ferrão não fez nenhuma das minhas avaliações ao longo do ano. Todas elas eram somente assinadas

e entregues em branco. Tanto eu, quanto os professores, direção e coordenação tentamos diversas abordagens com esse estudante e com a família, a fim de que ele participasse das aulas e entregasse produções (a falta de entregas de trabalhos ou de produções completas era recorrente com outros professores também). Tentamos conversar com a mãe e mostrar as provas em branco, informando que ele era uma possível retenção. A única reação que essa pequena reunião provocou foi a irrompida de um pai muito feroz na escola, informando que o filho dela já estava com vaga garantida em uma determinada escola militar e que ele não admitiria que o filho fosse reprovado.

O que aconteceu depois disso? Precisei realizar diversos trabalhos extras para esse estudante para dar suporte a sua aprovação.

Em Junho, alunos da turma B relatam a direção que eu tinha o hábito de falar palavrões em sala de aula e sou chamada pela equipe diretiva para conversar sobre. Sou jovem e aparento jovem, tomo cuidado com a forma de me vestir, portar e falar em sala de aula, para criar o limite professor-aluno. Isso não que dizer que eu não os acolhesse ou conversasse com eles, mas que existia uma zona neutra de respeito. A situação do palavrão, foram duas vezes em que eu acidentalmente falei a palavra “merda” em sala de aula e, em uma delas, eu informei a coordenação (que falou que não era nada demais e que não tinha problema). Sei que foi a turma B, pois foi na turma deles que acidentalmente falei a palavra. Para a direção, eles distorceram a situação, relatando que eu sempre falava palavrões e de cunho pesado. Suavemente, a direção me chamou de imatura e não profissional.

Como eu me senti? Revoltada no começo, pois a direção não perguntou minha versão da história. Depois? Nem um pouco acolhida, mas julgada. Compartilhei com um amigo, as seguintes mensagens que demonstram como me sentia em relação à turma B:

*Aquela turma me odeia*

*Eu não consigo chegar neles de jeito nenhum*

Em Julho, a situação foi com um amigo do Ferrão. Legalmente e teoricamente falando, os estudantes não podem utilizar os telefones celulares em sala, a menos que seja para fins pedagógicos. Essa é uma questão que já está fora de controle nas escolas, nós, professores não conseguimos mais controlar o uso, as intervenções da direção não são eficazes, não há mais como vetar o uso do celular para fins não pedagógicos em sala de aula.

O telefone do estudante tocou e eu pedi que desligasse. Faltavam poucos minutos para o fim da aula e o aluno disse que iria atender ao telefone. Eu me opus, pedi que o estudante aguardasse mais uns minutos que logo eles iriam para casa. O aluno, em tom muito

debochado, começou a rir e dizer que podia ser um parente que tinha sido atropelado ou que estava morrendo no hospital. Como ele não parava, falei (a palavra mais precisa seria gritei) que ele poderia atender enquanto eu esperava do lado de fora da sala. Sai da sala para respirar e me recompor (não sem bater a porta com muita raiva). Quando voltei, a turma estava em absoluto silêncio, devido a minha saída impetuosa, e o sinal bateu para que eles fossem liberados para casa.

Conversando com os outros professores no dia seguinte, sou informada de que o estudante realmente estava com um parente internado em um hospital. Então, decido conversar com aluno para esclarecer a situação. Digo a ele que em casos assim, ele deve conversar comigo e me informar da situação, pois tivemos um atrito desnecessário por falta de comunicação. Por mais que ele seja jovem, a atitude de levar uma situação séria como brincadeira e deboche, faz que com que os professores não considerem a situação como verdadeira.

Olhando recursivamente, eu fui inflexível e não o perguntei se era realmente necessário atender ao telefone, se era alguma situação importante. Isso pode ter ocorrido, pois as aulas com essa turma eram sempre cheias de tensão, devido às situações já relatadas. Dessa forma, a fim de evitar conflitos, eu me distanciava deles e conduzia aulas bastante mecânicas (completamente diferente das aulas da turma A). A turma B tinha alunos maravilhosos, que lembro com muito carinho, contudo, as situações infelizes sobrepõem às positivas.

Do mês de Outubro, não lembro exatamente o que aconteceu. Acredito que estávamos estudando para a reaplicação da avaliação municipal, que envolvia algumas habilidades de Português e Matemática e, provavelmente, tivemos algum enfrentamento. Somente tenho um áudio gravado chorando para mim mesma, segue transcrição:

*“Hoje foi um dia horrível [choro, respira fundo]. Ai, não sei. É um daqueles dias que dá vontade de desistir, sabe. De fazer outra coisa [chora, respira fundo]. Eles têm uma prova para fazer do município que eles foram bem mal na primeira, então eles têm que fazer uma segunda e eu tentei conversar com eles, pedir comprometimento que o valor deles não é na nota, mas é importante, é a forma que temos de avaliação.*

*É muito difícil quando temos alunos que não estão interessados, que não te respeitam, que são grosseiros. Faço o meu melhor por todos que se dedicam, sabe. Mas é muito difícil [choro] acho que. Vim pensando sobre, to exausta hoje e vim pensando sobre, que seria*

*interessante, eu percebo que talvez eu esteja muito aberta a tomar para mim essas situações ruins. Acho que é isso que está me afetando demais eu acabo internalizando eles, não deixo a situação ruim acontecer e passar e não provocar nada, me deixo tocar demais pela situação e dói. Acho que é isso, só o registro de mais um dia ruim.*

*Eu fico tão esgotada, exaurida que eu não tenho vontade de comer, eu chego em casa todos os dias e eu não tenho vontade de comer, então tem dias que eles levam a minha vontade de existir. Mas tudo bem, seguimos nessa bela profissão. Tentando fazer nossa parte.*

*Eu acho isso muito horrível, porque eu tô tentando fazer o meu melhor, eu me esforço, eu pesquiso, tento propor atividades para eles e eles são grosseiros, mal educados, eles vêem que eles me perturbam e eles acham engraçado, enquanto eu tô em sofrimento sabe e isso é muito ruim. Eles estão se divertindo a custas do meu sofrimento. Como isso é ruim, né?”*

Em Novembro, tive uma discussão com o aluno Ferrão e mais um aluno, por eles serem muito grosseiros comigo em sala de aula. Sempre conversei com eles, afirmando que minha postura com eles seria reflexo da postura deles comigo. Logo, se eles me tratassem bem e com respeito, assim seriam tratados. Assim, no final da manhã eu estava cansada e precisei discursar na turma B. Trago algumas mensagens enviadas para um amigo referente a essa situação:

*Hoje não foi um dia ruim.  
Mas nos minutos finais me estressei.  
Dei sermão neles falando que eu não trato eles mal, mas eles me tratam mal, que querem que os profs (sic) sejam legais e não são legais com a gente.  
Tem dias que eu não quero existir, sabe?  
Acho que eu sou muito sensível  
Falei que não estava decepcionada com eles como alunos, mas como pessoas  
Porque ninguém merece ser tratado mal  
Enfim, tava tudo certo e agora tô (sic) um cocô.*

A última situação que compartilho, não há data a ela relacionada. O contexto é que não sou uma professora muito rígida, não peço silêncio absoluto durante minhas aulas, somente quando vou explicar algum exercício ou tirar dúvidas. Assim, minhas aulas são agitadas e ricas em interação professor-aluno e aluno-aluno, pois acredito que um ambiente mais descontraído e leve é mais fértil para a construção do conhecimento por todos que o

compõe. Assim, faço combinados e negociações com meus alunos, como trocas de lugar na sala durante meu período, minutos livres no fim da aula para conversar, entre outros. Por essas situações, um professor afirmou para a turma A que eu era incompetente, por não conseguir com que eles ficassem quietos. Quando conversei com professor sobre o assunto, questionando-o sobre a minha organização de aula, ele somente deu risada e trocou de assunto.

Enfim, esses relatos ocorrem todos em uma mesma escola, em um mesmo ano e foram todos registrados a mão e digitados no ano seguinte. Escrever essas situações me fez revivê-las, me tocando bem da forma como imagino que o conversar liberador e a escrita autonarrativa possa tocar os outros docentes. Escrever sobre elas, reviver esses momentos, me fez sentir muita angústia e tristeza, pois parece que estou passando por todas aquelas situações novamente.

Alguns detalhes podem ter sido perdidos ao escrevê-las tanto depois, mas os sentimentos que senti na época vieram todos a tona, provocando mal-estar e sofrimento. Relatá-las fez com que eu fosse lembrando de diversas situações, com colegas, com direção e com alunos. Percebo que meu foco são os alunos, pois as situações que mais me causavam mal-estar são aquelas que ocorreram com os alunos. As situações com direção e colegas somente me perturbavam, mas não chegavam a causar sofrimento.

Ao longo daquele ano, comecei me perceber muito desestabilizada e abatida, sempre reclamando dos alunos em uma dinâmica diferente da que desejo me constituir como docente. Observando, pensei que outros professores podem ter passado por situações semelhantes e não souberam como manter suas estruturas organizadas e, como eu, podiam entrar em sofrimento. Assim, minha tese seguiu por um novo caminho.

## ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BORBOLETEAR: MOVIMENTOS AUTOPOIÉTICOS DE TRANSFORMAÇÕES SUBJETIVAS DE DOCENTES

**Pesquisador:** Andressa Abreu da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75658923.5.0000.5341

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.661.360

#### Apresentação do Projeto:

Tendo em vista o cenário pós-pandêmico que potencializou o estado de desânimo e de descontentamento de professores, além da desvalorização

da profissão docente e outras questões que permeiam o contexto escolar, os professores vem se sentindo desmotivados e desvalorizados, culminado em um estado de sofrimento. Diante dessa situação, a proposta desse projeto tem como pergunta “Como está acontecendo o viver, o ser e o estar na atuação de docentes no território escolar que podem desencadear processos autopoieticos que tem potencial de alterar a constituição da identidade/subjetividade do professor?” com o propósito de mapear as transformações subjetivas de docentes frente aos desafios de sua atuação. Utilizando do delineamento cartográfico, realizaremos conversações com docentes para gerar o corpus de pesquisa, a fim de apresentar processualidades para a constituição de sua subjetividade, tendo como base os conceitos do arcabouço teórico a Biologia do Conhecer, sendo os

principais conceitos abordados a autopoiese (MATURANA, VARELA; 1997), o acolhimento estrutural e o conversar liberador (MATURANA, DÁVILA; 2015).

A desmotivação do professor que acontece ao longo do tempo é, geralmente, relacionada com a falta de reconhecimento por parte dos alunos, sociedade, etc., também a baixos salários e, muitas vezes, falta de condições de trabalho. Pensando dessa forma, encontramos vários estudos, que seccionam a realidade a um único fator, não olhando para a totalidade do fenômeno. Esses

**Endereço:** Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.661.360

aspectos que estão presentes na profissão são destacados até mesmo pelo documento da Unesco (2022, p. 85): “os professores continuam sendo pouco reconhecidos, valorizados, mal pagos e apoiados de forma inadequada.” Percebemos que determinar a “perda de brilho” do professor a somente esses fatores infere a olhar somente para uma parte, isolar o sujeito do contexto, não levando em conta como ele se sente e se transforma ao longo do tempo, juntamente com o meio no qual está inserido. Assim, pensamos em acompanhar o professor considerando a abordagem da visão sistêmica, no sentido de observar sua forma de ser estar na prática docente, considerando sua subjetividade e seus processos autopoieticos. Ainda, o mais recente documento da Unesco (2022) reforça a ideia de que é relevante que os professores estejam no centro de sua profissão, sendo essa revalorizada e reimaginada, para que seja possível promover a transformação educacional e social. Essa retomada da valorização se faz relevante, pois “quando os professores são

reconhecidos como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de corpos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão.” (UNESCO, 2022, p. 82).

Assim, a pesquisa que propomos buscará compreender as relações entre práticas a atividade docente e as transformações subjetivas do sujeito professor. A relevância desse projeto consiste em apresentar estudos para redimensionar o olhar da sociedade para o sujeito professor, a fim de que este seja mais acolhido. Esperamos que os resultados desse estudo possam contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, baseados no respeito mútuo, o que seria positivo para todos no ambiente escolar.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Partimos do pressuposto de que a Biologia do Conhecer tem potencial teórico para analisar e compreender o território atual da atuação docente que pode estar caracterizado por sofrimento e mal-estar docente a fim de propor processualidades para transformação de sua subjetividade para lidar com esse cenário.

### **Objetivo Primário:**

Compreender como ocorrem acoplamentos estruturais e processos autopoieticos do professor a fim de evidenciá-los como fatores de transformação da estrutura do sujeito professor.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Pode causar algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder as

|                                                                                                    |                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405 |                                 |
| <b>Bairro:</b> PETROPOLIS                                                                          | <b>CEP:</b> 95.070-560          |
| <b>UF:</b> RS                                                                                      | <b>Município:</b> CAXIAS DO SUL |
| <b>Telefone:</b> (54)3218-2829                                                                     | <b>E-mail:</b> cep-ucs@ucs.br   |

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.661.360

perguntas da entrevista. Nesse sentido, criaremos um espaço de segurança e acolhimento, em uma postura de escuta atenta, conscientes da forma como interagimos para identificar possíveis constrangimentos e acolhê-los."

**Benefícios:**

Os resultados deste estudo servirão para melhor compreender as relações possíveis entre mal-estar docente e as interações com os sujeitos que compõem o território escola a fim de propor processualidades para transformação de sua subjetividade para lidar com esse cenário.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto pertinente e exequível.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto: apresenta de forma adequada;

Projeto de Pesquisa completo e detalhado: apresenta de forma adequada;

Cronograma: apresenta de forma adequada;

Orçamento: apresenta de forma adequada;

TAI: apresenta e encontra-se assinado apenas pela diretora da escola;

TCLE: apresenta, com espaço para rubrica, possui os demais detalhes da pesquisa, auferiu medida em caso de possível constrangimento no projeto modificado, visto se tratar de entrevistas particulares (falta referência em que o entrevistado receberá cópia do TCLE e guarda dos dados no TCLE) ...;

Termo de confidencialidade e sigilo: consta no TCLE a previsão de possibilidade de desistência do participante a qualquer momento da pesquisa;

**Recomendações:**

Incluir as alterações nos Riscos na PB Informações.

**Endereço:** Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.661.360

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências solicitadas na primeira análise foram resolvidas.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UCS, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e finais. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo de cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

|                                                                                                    |                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405 |                                 |
| <b>Bairro:</b> PETROPOLIS                                                                          | <b>CEP:</b> 95.070-560          |
| <b>UF:</b> RS                                                                                      | <b>Município:</b> CAXIAS DO SUL |
| <b>Telefone:</b> (54)3218-2829                                                                     | <b>E-mail:</b> cep-ucs@ucs.br   |

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 6.661.360

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187215.pdf | 09/01/2024<br>11:30:53 |                         | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_resposta.pdf                            | 09/01/2024<br>11:29:48 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Outros                                                    | documento_SMED.pdf                            | 09/01/2024<br>11:28:39 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf                                 | 09/01/2024<br>11:25:19 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modificado.pdf                           | 09/01/2024<br>11:25:04 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_modificado_destacado.pdf                 | 09/01/2024<br>11:24:53 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_modificado.pdf                        | 09/01/2024<br>11:24:29 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_modificado_destacado.pdf              | 09/01/2024<br>11:24:14 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma_modificado.pdf                     | 09/01/2024<br>11:23:43 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma_modificado_destacado.pdf           | 09/01/2024<br>11:23:24 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                | 07/11/2023<br>10:21:59 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Outros                                                    | TCI_assinado.pdf                              | 07/11/2023<br>10:16:29 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 07/11/2023<br>10:15:47 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto.pdf                                   | 07/11/2023<br>10:15:18 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | Folhda_de_rosto_ass.pdf                       | 07/11/2023<br>10:06:23 | Andressa Abreu da Silva | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.661.360

CAXIAS DO SUL, 21 de Fevereiro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

## **ANEXO B – ESCRITA NARRATIVA DA PROFESSORA LÍRIO**

A seguir, apresentamos o texto na íntegra enviado pela professora Lírio, escrito após nossa primeira conversa. Destacamos que não realizamos nenhum tipo de modificação nos escritos, nem correção gramatical, a fim de manter a originalidade da escrita da professora. A fim de atender aos critérios de Comitê de Ética em Pesquisa, alteramos o nome da docente para o nome baseado na metáfora utilizado ao longo da tese.

### **A LINGÜÍSTICA NO COTIDIANO**

**Professora Lírio**

#### **Um fato, um contexto várias leituras**

Orientar um estudante a tornar-se um cidadão consciente de si e da sociedade atual é o grande desafio para o professor do século XXI. Há várias etapas que um professor experimenta a fim de alcançar a prerrogativa de ensinar a pensar.

#### **A faculdade como formadora de conceitos**

Já se sabe que fazer uma graduação não é suporte definitivo de aprendizagem para a profissionalização. A escola real se faz através da prática junto aos desafios de todos os dias.

Cada dia uma nova situação. Um plano de aula é produtivo com um grupo, mas em outro não é efetivo. Desse modo é necessário descobrir no dia e na hora uma forma de intervir e adequar aquela aprendizagem para grupos distintos. Essa aventura em cada sala de aula é que torna a vida de um professor prazerosa ou não.

A prática de cada dia pode ser frustrante ou gratificante. Inventam-se atividades que levam a grandes expectativas, o que pode deixar a criatura insone, aceleração cardíaca, tensa como fosse realizar uma grande avaliação. Na prática, porém, não apresenta resultado, os estudantes não compreendem, a bagunça se generaliza e segue um sentimento de frustração, incompreensão, impotência. Surge o desafio de como atingir esses alunos?

É interessante como os estudantes reagem. Há situações em que um aluno compreende de uma forma, o que nos leva a uma reformulação da prática. E voltamos a operar sob uma nova perspectiva. Em outra turma eles compreendem e se tornam participativos o que nos dá confiança novamente. Há vezes que esse grupo passa a ser onde aplicamos todos os projetos piloto.

Um professor passa por constantes metamorfoses a cada dia, cada semana, cada trimestre e a cada ano. Essas transformações geram um profissional que se reformula, pesquisa, conversa, lê outras práticas pedagógicas, copia e se copia numa crescente habilidade e capacitação profissional.

### **O que a neurolinguística pode fazer pelo professor**

Neurolinguística é uma área interdisciplinar de estudos que se dedica às relações entre linguagem, cérebro e cognição. Essa ciência, que surgiu por meio de estudos feitos no século 19, tem se firmado como um dos domínios da ciência da linguagem mais promissores.

### **O que é PNL Programação Neurolinguística**

De acordo com Richard Bandler, psicólogo e um dos desenvolvedores da PNL, a Programação Neurolinguística “é um processo educacional sobre como usar melhor nosso cérebro”.

É o uso da neurolinguística programada para trabalhar o cérebro humano para que ele atinja resultados desejados com excelência, influenciando nos processos de aprendizagem e no comportamento humano em geral.

Segundo a PNL Programação Neurolinguística, ao aprofundar a experiência subjetiva das pessoas e seus modelos mentais, surge a possibilidade da identificação de padrões emocionais comportamentais e de linguagem que podem restringir o desenvolvimento. A partir dessa identificação, se busca ressignificar esse desenvolvimento.

### **Pilares da Programação Neurolinguística**

A base da PNL é formada por alguns pilares:

Rapport: significa estar em sintonia com o outro, o sentimento de empatia e harmonia em relacionamentos usados para resolver problemas;

Acuidade sensorial: perceber o mundo através de nossos sentidos, tudo que sentimos, ouvimos, provamos ou pensamos nos afeta de alguma forma;

Meta: são os resultados que queremos alcançar e, para isso, precisamos saber onde estamos e onde queremos chegar;

Flexibilidade: ser flexível em relação às nossas crenças, pensamentos e comportamento, ou seja, ser capaz de mudar sempre que necessário.

Uso da PNL

A PNL Programação Neurolinguística é utilizada sempre que alguém precise de autoconhecimento, que precise compreender e dominar a comunicação com sua própria consciência a fim de entender o que realmente quer na vida.

Quem busca essa metodologia quer ser capaz de encontrar novas soluções na vida, que podem ser:

- desenvolver a Inteligência Emocional;
- reforçar a autoestima;
- resolver conflitos;
- melhorar a produtividade na vida pessoal e profissional; dentre outros.

No entanto, não é só nesse aspecto que a neurolinguística é utilizada. A metodologia também é aplicada para promover melhorias no ensino e aprendizagem. Saiba mais sobre isso.

### **Neurolinguística aplicada ao ensino e aprendizagem**

A PNL Programação Neurolinguística é aplicada também no ensino e aprendizagem. Nesse cenário, se considera que a aprendizagem acontece por meio de programas neurolinguísticos, ou seja, o indivíduo constrói mapas cognitivos em seu sistema nervoso e os conecta com respostas comportamentais e observações do ambiente.

Isso significa que a pessoa tem uma aprendizagem sobre “como aprender”, e isso envolve uma série de estratégias de apoio ao processo. O objetivo é acelerar e melhorar sua eficácia.

Ao adotar as técnicas, é facilitado o processo de transferência de habilidades de onde foram aprendidas para situações da vida.

Dessa forma, se a pessoa opta por fazer um curso de neurolinguística online, ela aprende tópicos como:

- de que forma o processo de aprendizagem pode ser intensificado pela PNL;
- os estilos de aprendizagem;
- os diferentes tipos de inteligência e sua importância;
- como criar rapport com os alunos etc.

Na educação, a programação neurolinguística tem sido bastante utilizada por gestores e educadores para trabalharem a própria inteligência emocional e também dos alunos, proporcionando uma forma de aprender mais efetiva.

### **Programação neurolinguística: estilos de aprendizagem**

A sala de aula é um ambiente diversificado, em que cada aluno tem a sua própria forma de aprender. Nesse tipo de ambiente, a programação neurolinguística possibilita que o professor identifique a forma mais adequada de aprendizagem para cada um deles.

Ou seja, a PNL fornece técnicas ao professor para que ele identifique qual é o sistema representacional preferido do seu aluno.

Sistema representacional, por sua vez, é o responsável pela codificação dos acontecimentos do mundo externo por meio de canais cinestésico, auditivo, visual etc. Por exemplo, um aluno

visual consegue absorver mais conhecimento quando usa uma explicação escrita, gráficos, desenhos ou vídeos ou quando o aluno auditivo consegue ter mais atenção quando a explicação é oral e bem estabelecida.

Essa identificação faz toda a diferença na abordagem que o professor vai escolher para se comunicar e passar o aprendizado aos alunos.

De acordo com a programação neurolinguística (PNL), existem quatro sistemas representacionais. Confira:

#### 1. Digital

Representa o aluno que ouve e entende. Ele faz muitas perguntas e precisa de muita informação. Quem tem essa característica estuda cada ideia para descobrir se faz sentido, além de estar sempre dialogando internamente.

#### 2. Cinestésico

É o que sente, que gosta de colocar a mão na massa. São alunos que precisam entender o conteúdo através da prática e não conseguem passar muito tempo parados, resolvendo exercícios, sem qualquer ação.

#### 3. Auditivo

É o aluno que ouve. Ele aprende a partir da escuta e apresenta um amplo vocabulário, se expressando com objetividade.

#### 4. Visual

É o aluno que vê. Ele usa a visão para conseguir informações e identifica as coisas por meio de imagens. Além disso, possui memória fotográfica e geralmente qualquer som funciona como uma distração.

<https://www.educamundo.com.br/blog/neurolinguistica>

Acesso 18/01/2022 – 21h45min.

### **Programação neurolinguística: modelos didáticos**

A partir desses pressupostos persigo, fervorosamente, a excelência para a prática em sala de aula. Através desse conhecimento é possível observar estudante por estudante e descobrir as diversas abordagens para os planos de trabalho. A descoberta do sistema dos alunos daquela série pode-se aplicar diversos modelos didáticos. Desse modo é possível traçar uma média do que será efetivo para os diversos grupos independente da variedade de sistemas.

O sucesso é uma parte importante para estabelecer um modelo pessoal no processo de ensino. Porém as frustrações e insucessos serão sempre o foco de nossos próximos passos referente ao estabelecimento de novas pesquisas e novas práticas.

**Estudos:** linguista norte-americano Avram Noam Chomsky - Uma versão resumida da tese foi publicada como livro em 1957, com o título “Estruturas sintáticas”, por uma editora holandesa pouco conhecida na época.

Base teórica: Para compreender a ideia dessa ‘gramática universal’, podemos imaginá-la como se ela fosse um livro de colorir que é idêntico em todos os países, mas preenchido com cores diferentes por crianças das várias partes do mundo. Em outras palavras, são mínimas as diferenças entre as línguas, assim como as diferenças de cores usadas em dois exemplares de um livro colorido. Resumindo, Chomsky sugeriu que a capacidade de produzir e estruturar frases é inata ao ser humano, isto é, faz parte do patrimônio genético dos seres humanos.