

**Autonarrativas docentes: cartografia de transformações
autopoiéticas no território escolar**

**Teacher self-narratives: a cartography of autopoietic
transformations in the school territory**

**Autonarrativas docentes: cartografía de transformaciones
autopoiéticas en el territorio escolar**

Andressa Abreu da Silva*

 <https://orcid.org/0000-0002-7036-5975>

Eliana Maria do Sacramento Soares**

 <https://orcid.org/0000-0003-4832-5966>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cartográfica cuja base teórica articulou conceitos da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2001) e da Biologia Cultural de Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015). Para realizar os acompanhamentos cartográficos, a pesquisa recorreu a conversações e escritas autonarrativas, acompanhando duas professoras atuantes na Educação Básica. A partir desses acompanhamentos, o estudo propõe o mal-estar docente como desencadeador de perturbação/ruído e, consequentemente, de transformações autopoiéticas. A análise cartográfica dos processos acompanhados revelou o acolhimento e a inteireza do ser como emergências centrais, compreendendo o mal-estar como ruído complexificador. O acolhimento é conceituado como parte constituinte do viver relacional do ser humano, que requer a 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 mútuo e aceitação. A inteireza do sujeito é compreendida como ponto de partida para a atuação no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Cartografia. Matriz biológica cultural. Mal-estar docente.

Abstract: This article presents the results of a cartographic study theoretically grounded in concepts from Maturana and Varela's (2001) Biology of Cognition and Maturana Romesín and Dávila Yáñez's (2015) Cultural Biology. The cartographic inquiry drew on conversations and written self-narratives to follow the experiences of two teachers working in Basic Education. Based on this process, the study proposes teacher distress as a trigger of disturbance/noise and, consequently, of autopoietic transformations. The cartographic analysis of the processes followed revealed welcoming and wholeness of being as key emergent dimensions, with teacher distress understood as complexity-generating noise. Welcoming is conceptualized as a constitutive part of human relational living, requiring the presence of those engaged in coupling and

* Doutora em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: <aasilva26@ucs.br>.

** Doutora em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: <emsoares@ucs.br>.

the recognition of one another as legitimate others in coexistence, with wholeness and openness so that living may emerge as a process of co-creation grounded in mutual respect and acceptance. The wholeness of the subject is understood as a point of departure for engaging with the contemporary context.

Keywords: Cartography. Biological-cultural matrix. Teacher distress.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación cartográfica cuya base teórica articuló conceptos de la Biología del Conocer de Maturana y Varela (2001) y de la Biología Cultural de Maturana Romesín y Dávila Yáñez (2015). Para realizar los acompañamientos cartográficos, la investigación recurrió a conversaciones y escrituras autonarrativas, acompañando a dos profesoras que trabajan en la Educación Básica. A partir de estos acompañamientos, el estudio propone el malestar docente como desencadenante de perturbación/ruido y, en consecuencia, de transformaciones autopoieticas. El análisis cartográfico de los procesos acompañados reveló la acogida y la integralidad del ser como emergencias centrales, comprendiendo el malestar como un ruido complejizador. La acogida se conceptualiza como parte constitutiva del vivir relacional del ser humano, que requiere la presencia de los seres que se encuentran en acoplamiento, reconociéndose mutuamente como legítimos otros en la convivencia, en integralidad y apertura, para que el vivir pueda emerger como una cocreación basada en el respeto mutuo y la aceptación. La integralidad del sujeto se comprende como punto de partida para la actuación en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: Cartografía. Matriz biológico-cultural. Malestar docente.

Considerações para iniciar

No contexto educacional contemporâneo, as práticas educativas têm sido, em sua maioria, baseadas no paradigma da racionalidade, sendo estruturadas e focadas no discurso do professor, nas quais o estudante, muitas vezes, não contribui para a cocriação das atividades desenvolvidas em sua formação. Nesse cenário, as subjetividades docentes e discentes podem ser negligenciadas no ser e estar da prática educativa.

Diante desse contexto, apresentamos, neste artigo, um recorte da tese de Doutorado da primeira autora (Silva, 2025)¹, que teve como delineamento o método cartográfico, no sentido de acompanhar professores em seu ser e estar no território escolar, com os estudantes, outros professores e a equipe diretiva. A forma de apreender as percepções desses professores deu-se por meio de autonarrativas orais, nas quais eles podiam revelar suas experiências no território escolar. Essas narrativas tiveram como ponto de partida olhar para o professor e seus processos de transformação em sua inteireza, e não de forma segmentada, baseando-nos em uma visão sistêmica dos fenômenos a partir do paradigma da complexidade.

Nesse percurso investigativo, compreendemos as conversações como espaços narrativos de produção de sentidos e de constituição de subjetividades docentes, nos quais a experiência vivida no contexto escolar se expressa relacionalmente no entrelaçamento entre sujeitos e contexto educativo.

Para realizar os acompanhamentos na perspectiva da cartografia, escolhemos as conversações, inspiradas no conversar liberador de Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015), acompanhando duas professoras atuantes na Educação Básica. Essas professoras foram escolhidas

¹ Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2025 na Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada *Borboletear: do mal-estar ao acolhimento – cartografia de transformações autopoieticas subjetivas de docentes no território escolar* (Silva, 2025). A autora foi bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), modalidade II, com concessão de taxas escolares durante todo o curso de Doutorado.

por capturarem nossa atenção flutuante de cartógrafas devido à sua forma de estar no domínio de ação do território escolar e, assim sendo, foram convidadas a compartilhar suas vivências.

Esse caminho de pesquisa é uma forma de ruptura histórico-epistêmica que desafia o campo da pesquisa em educação e recomenda mudanças de visão para pensarmos em novas formas de ação educativa, considerando a formação humana e o protagonismo do ser. Essas ideias estão alinhadas com as recomendações do documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2022), o qual enfatiza a necessidade de transformar a educação por meio de novas epistemologias, o que demanda novos modos de configurar as práticas educativas.

Observando o território sob essa perspectiva, formulamos uma questão desencadeadora desse acompanhar. 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 a partir de suas narrativas. Para a realização do estudo, foi necessária a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Realizamos um estudo de delineamento cartográfico baseado em Passos, Kastrup e Escóssia (2009a), que consiste em acompanhar processos no território estudado. Acompanhamos professoras da Educação Básica, por meio de suas narrativas, habitando o território escolar. As narrativas relacionavam-se a dificuldades, anseios, afetos, emoções e sentimentos. Tomamos conceitos da Biologia do Conhecer (Maturana; Varela, 2001) e da Biologia Cultural (Maturana Romesín; Dávila Yáñez, 2015) para construir sentidos e compreender as formas de ser e de estar das professoras em seu contexto de atuação. As emergências que surgiram na construção de sentidos, em nossa condição de pesquisadoras implicadas e em acoplamento com as professoras e suas narrativas, levaram-nos a conceituar o acolhimento e a inteireza do ser como movimentos para estar no território escolar, em que ruídos como o mal-estar e o sofrimento fazem parte do cenário e precisam ser entendidos como desencadeadores de processos de complexificação e de auto-organização de si.

O território e os conceitos para cartografar o contexto investigado

Este estudo dialoga com o paradigma da complexidade, por entendermos que somos “[...] uma sociedade complexa, com diversidades a serem consideradas e respeitadas” (Gatti, 2022, p. 11). Tendo isso em vista, destacamos que o método e os conceitos teóricos desenvolvidos devem ser coerentes com o cenário em que a pesquisa ocorre. Assim, a abordagem metodológica foi baseada na cartografia de Passos, Kastrup e Escóssia (2009a) e a abordagem teórica foi baseada na Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2001) e na Biologia Cultural de Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015).

A cartografia é entendida como uma reversão metodológica, que inverte o *metá-bódos* em *bódos-metá* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009b, p. 10). O sentido tradicional de metodologia determina metas de partida para a definição de um caminho (*bódos*). O método cartográfico inverte esse sistema, considerando que não é um método para ser aplicado, mas vivido (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009b). 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 das crenças do pesquisador, de modo que a

pesquisa não seja orientada pelo que ele supõe saber antes de pesquisar, já que “[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (Passos; Barros, 2009a, p. 18).

Ainda, a cartografia pode ser entendida como um método de pesquisa-intervenção e tem como principal característica o acompanhamento de processos e não necessita de objetivos preestabelecidos 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; Barros, 2009a, p. 31). Assim, ressaltamos que, ao passo que acompanhamos um fenômeno, estando implicados nesse processo de viver, transformamos as intencionalidades da pesquisa, o fenômeno e a nós mesmos.

Tendo em vista esse delineamento, consideramos o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, que compreende quatro variedades durante o trabalho de campo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. É importante ressaltarmos que a atenção do cartógrafo deve ser inicialmente “flutuante”, isto é, ir a campo sem dirigir a atenção a algo especificamente, deixando-a 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, que geralmente é voltada para o exterior, se volta também para o interior, a fim de que o pesquisador (inserido no processo de pesquisar) observe a si mesmo, o que nos possibilitou uma mudança em nosso objeto de pesquisa ao olharmos para nós mesmos. O rastreio é uma varredura inicial do campo de intervenção; o toque é desencadeado por determinado evento que chama atenção do pesquisador, sobressaindo-se em relação aos outros eventos que estão ocorrendo naquele território. Já o pouso pode ser considerado como uma aproximação ao território que estamos investigando, delimitando o fenômeno a ser estudado, em uma espécie de *zoom*. Por fim, o reconhecimento atento reconduz o cartógrafo ao fenômeno, a fim de destacar suas singularidades, seus possíveis avanços ou recuos.

Para cartografar, acompanhamos duas professoras por meio de conversações (auto)narrativas que ocorreram em encontros presenciais. Considerando critérios éticos, o projeto foi submetido ao CEP, identificado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 75658923.5.0000.5341, e aprovado sob o número 6.661.360. Assim sendo, elas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A conversação, no contexto desta pesquisa, é entendida no sentido atribuído por Maturana (2001) como “dar voltas com”, no sentido de que [...] tudo se constitui nas conversações: realidade, conhecimento e nós mesmos” (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 e emoções em uma perspectiva do conversar liberador (Maturana Romesín; Dávila Yáñez, 2021), que pressupõe acolhimento e escuta atenta. A partir dessas conversações, emergiram autonarrativas reflexivas, escritas ou faladas, pelas professoras acompanhadas, com potencial de evidenciar as transformações pelas quais elas possam ter passado ao longo de sua atuação e de desencadear processos de auto-observação sobre si mesmas e sobre a constituição de sua subjetividade docente. Acreditamos que é por meio “[...] 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 dessas professoras, já que os “[...] modos de dizer, 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; Barros, 2009b, p. 156).

A narrativa como método é defendida por Costa *et al.* (2022) 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, uma vez que consideram que “[...] narrar é constitutivo do ser humano e sua subjetividade” (Costa *et al.*, 2022, p. 292).

Assim, a prática de narrar, seja ela oral ou escrita, tem potencial de expressar a subjetividade do sujeito que narra. Além disso, “[...] narrar é, pois, sempre um processo autopoietico” (Costa *et al.*, 2022, p. 288). Os autores ainda afirmam que “[...] narrar os fenômenos que emergem quando direcionamos a atenção para si é deixar surgir o que se sente, o fenomenológico, organizando o pensamento de forma oral ou escrita, donde emerge a autonarrativa, que, como método, é o acoplar a si com o meio” (Costa *et al.*, 2022, p. 302). Assim sendo, narrar é uma forma de refletirmos sobre a vida e sobre nossas práticas, em processos de coordenação de pensamentos, lidando com os fenômenos que surgem no ato de narrar. Essa forma de considerar o ato de narrar encontra eco no estudo de Souza *et al.* (2026). Os autores afirmam que, ao acompanharem o sujeito de pesquisa por meio de narrativas, o consideraram coparticipante do estudo, abarcando a complexidade da subjetividade envolvida na investigação, pois, ao narrar, é possível reconstruir e reinventar o ocorrido.

Os conceitos apresentados estão em coerência com a Biologia do Conhecer, arcabouço teórico desenvolvido por Maturana e Varela (2001), dois pesquisadores chilenos, ancorado nos princípios da Segunda Cibernética e no paradigma da complexidade. O paradigma da complexidade surgiu em contraposição ao paradigma cartesiano e tem como pressupostos a não simplificação da realidade e o pensamento em rede, ultrapassando a visão fragmentada e linear da realidade, em que o sujeito que conhece atua externamente a essa realidade. Desse modo, a Biologia Cultural proposta por Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015), a partir desses pressupostos, considera que o sujeito se constitui na interdependência entre sua biologia e a cultura em que atua, por meio de coordenações de ações recursivas e transformações autopoieticas (acoplamento estrutural), e constrói sua forma de ser na linguagem, na emoção e na aceitação do outro como legítimo outro.

Essas ideias estão alinhadas com a Segunda Cibernética, um princípio de von Foerster (Pellanda, 2009) que apresenta o sistema (no caso, o sujeito que conhece) 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 Romesín e Varela García (1997), pois considera o 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 relevante para o estudo dessa teoria: a auto-organização. 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 autonomia.

Assim, o acoplamento estrutural consiste em um processo de interação entre o ser vivo e o meio e está ligado à transformação do ser. Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015, p. 503, tradução nossa) 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 sensorial-operacional-relacional dinâmica do organismo-nicho que integra”. A autopoiese é conceituada por Maturana e Varela (2001) e Maturana Romesín e Varela García (1997), sendo entendida como um processo de auto-organização do ser vivo a

partir de si mesmo, além de uma reorganização do ser, a partir de si mesmo, diante daquilo que o perturba.

Nesse contexto, a convivência surge como um conceito relevante na Biologia Cultural, pois diz respeito a estar com o outro em legitimidade, a fim de compartilhar experiências de vida com ele, respeitando e aceitando o outro como legítimo (Maturana, 2002). Nesse sentido, Maturana e Varela (2001) consideram 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 e entendem que o que vem de fora somente causa perturbações na estrutura.

Diante dessas considerações, bem-estar ou mal-estar podem ser entendidos como transformações do sujeito provocadas por interações, no sentido de processos autopoieticos do sistema vivo. Assim, as sensações de mal-estar ou de bem-estar são entendidas, na perspectiva de Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015), como condições nas quais 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 lhe aconteceu e o levou ao mal-estar ou à doença. Destacamos que cada ser vivo, como um sistema complexo, pode ter seu mal-estar gerado em sua subjetividade.

Ainda destacamos que o mal-estar e o sofrimento que dele pode emergir precisam ser compreendidos como um tipo de ruído que pode ser interpretado pelo sujeito como algo que o perturba e que demanda processos de reflexão e reorganização interna de sua subjetividade, convocando-o a olhar para si a partir de sua inteireza. Consideramos o conceito de ruído na perspectiva de Atlan (1986), que o compreende como um elemento capaz de desencadear processos de complexificação do ser, ao possibilitar movimentos de reorganização na dinâmica do sistema.

Sob essa forma de pensar, os fenômenos que ocorrem no território escolar e que provocam algum nível de perturbação na estrutura do sujeito professor podem ser compreendidos à luz da ideia de ruído apresentada por Atlan (1986). Para o autor, o ruído pode ser entendido como um fenômeno que introduz certo grau de desordem na dinâmica do sistema, podendo manifestar-se como sofrimento, tristeza ou mal-estar. Paradoxalmente, é justamente essa perturbação que pode desencadear processos de reorganização e transformação, possibilitando movimentos autopoieticos no sujeito. Nessa perspectiva, o sofrimento e o mal-estar docente podem ser pensados não como problemas, mas como perturbações que podem gerar reorganização autopoietica e subjetiva.

Preconizamos que, ao considerarem o mal-estar e outros sentimentos que levam a essa forma de ser como ruídos, os professores podem tomar consciência daquilo que os perturba e reorganizar sua forma de estar na prática educativa. De forma alinhada a esse raciocínio, retomamos o documento da Unesco (2022), segundo o qual é relevante que os professores estejam no centro de sua profissão, sendo ela revalorizada e reimaginada, para que seja possível promover a transformação educacional e social. Essa retomada da valorização se faz relevante, pois, no momento em que 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). Nesse sentido, entendemos que os conceitos de inteireza do ser, convivência, acoplamento estrutural, autopoiese, entre outros, aliados às (auto)narrativas das professoras acompanhadas, têm potencial de contribuir para a compreensão dos processos autotransformadores na subjetividade docente, desencadeados por ruídos no território.

O que revelaram as professoras acompanhadas em suas autonarrativas

Considerando os conceitos apresentados, acompanhamos, no território escolar, duas professoras a partir de suas (auto)narrativas orais, desencadeadas por meio de conversações. As professoras foram acolhidas para conversar sobre aquilo que sentiam como experiências desconfortáveis, criando suas autonarrativas orais a partir de sua subjetividade. Para preservar o sigilo, elas foram denominadas professora Lírio e professora Rosa.

A primeira professora, aqui chamada de Lírio, tinha cerca de 65 anos e trazia consigo uma rica trajetória de vida e educação. Concluiu o Ensino Médio em 1976 e, na época da pesquisa, atuava há aproximadamente dez anos como professora de Língua Portuguesa e Redação em uma escola pública da rede municipal de ensino.

Como já mencionado, o acompanhamento dessa professora ocorreu por meio de conversações, em que a temática desencadeada expressava o que ela sentia, seus anseios e sentimentos, bem como sua percepção em relação ao território escolar. Foi nesse diálogo, à medida que compartilhávamos narrativas, 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.

Essa professora se mostrou 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 emergiu como seu principal objetivo e como algo que a motivava. Em suas falas, as interações com os estudantes mostraram-se, em geral, proporcionadoras de bem-estar e não causadoras de sofrimento.

O mal-estar ou sofrimento que identificamos inicialmente na docente pode ter sido provocado pelas interações destrutivas com os colegas de profissão e com a equipe diretiva. Pudemos perceber que essas interações provocaram transformações autopoieticas na professora Lírio e na forma como ela se relacionava com esses sujeitos, levando-a, inclusive, a criar barreiras em suas relações e a se distanciar do grupo.

A segunda professora, chamada de Rosa, quando a convidamos para compartilhar sua narrativa, parecia estar vivenciando interações destrutivas com sua turma, percepção que compartilhou durante uma reunião. Ainda assim, ela se mostrou receptiva e disposta a colaborar com a pesquisa.

A professora Rosa tinha cerca de 40 anos de idade e já atuava como professora havia mais de 20 anos. Concluiu o Ensino Médio com habilitação em Magistério no ano de 2004 e, no mesmo ano, iniciou sua atuação na Educação Infantil em escolas particulares da cidade em que residia. No ano de 2015, iniciou sua atuação como professora na rede municipal de ensino, passando a trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede, já havia atuado em quatro escolas diferentes, com turmas de pré, 2º ano, 3º ano e 5º ano, sendo esse último o nível escolar em que atuava e pelo qual tinha preferência, já que tinha filhos pequenos. Ela se graduou em Pedagogia no ano de 2023, após idas e vindas.

A professora Rosa nos recebeu em sua sala de estar para a realização da nossa conversa, assim 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 (Maturana Romesín; Dávila Yáñez, 2021). No livro *Habitar Humano em seis ensaios de biologia-cultural*, os autores narram um pouco sobre as origens do conversar liberador e afirmam:

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 Matristica. 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 Romesín; Dávila Yáñez, 2021, p. 211).

Quando explicamos como seria preservado o anonimato na pesquisa, ela disse que não se importaria que seu nome fosse divulgado, pois acreditava na importância de falar sobre “as violências” que os professores sofrem nas escolas e que não gostaria que seus colegas de profissão passassem pelo que ela estava experienciando naquele ano. Embora já conhecêssemos alguns dos fenômenos compartilhados, pedimos que ela os recontasse para que tivéssemos o registro gravado e pudéssemos analisar sua narrativa.

Estávamos acopladas em convivência com a professora Rosa e, por acopladas em convivência, queremos dizer que vivíamos uma relação baseada em respeito mútuo e legitimidade (Maturana Romesín; Varela García, 1997). Percebíamos que algum fenômeno a estava perturbando. Conversar com a professora nos fez ver como ela estava internalizando as perturbações das situações narradas como sofrimento. Maturana Romesín e Varela García (1997) entendem que as perturbações estão relacionadas às interações que ocorrem entre o ser vivo e o território que ele habita e têm potencial de iniciar mudanças estruturais quando acolhidas pelo organismo. Quando essas perturbações foram acolhidas como causadoras de mal-estar, a estrutura da professora reorganizou-se em torno dessa emoção.

Nesse conversar, repleto de escuta atenta, percebemos 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 entrelaço de escutar-sentir reflexionar-estar inteiros aí” (Maturana Romesín; Dávila Yáñez, 2021, 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). Segundo essas autoras, é nesse momento que podem surgir relações interativas e o respeito mútuo. Assim, o nosso encontro nos fez compreender que, para acolher, precisamos de uma atitude baseada na convivência em respeito mútuo e legitimidade.

Outro aspecto que emergiu nesse acompanhamento diz respeito à 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, compreendemos que precisamos coordenar nossas ações, a fim de que possa 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 ter sido 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 Romesín e Varela García (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, em sua forma de ser e estar no território escolar, fazendo com que ela atuasse de forma mecânica, sem ver significado no fazer, revelando uma possível fragmentação do seu ser. Ainda, 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 (2002), 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 de realizar uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora, quando falou sobre suas experiências, relatou que sentia necessidade de se preparar para atuar com estudantes da Educação Especial e, quando olhamos para o primeiro fenômeno que ela compartilhou sobre a agressão, percebemos que ter conhecimento para atuar com esses estudantes contribuiria para a forma como ela lidaria com a situação e como sua estrutura a compreenderia. Escutar atentamente o que a professora Rosa desejou compartilhar fez com que refletíssemos sobre o acolhimento dos docentes no território escolar, sobre como e se ele acontece, bem como sobre o que entendíamos por acolhimento.

Por fim, destacamos que o principal resultado deste estudo é entender a inteireza como uma das dimensões do sujeito professor. O ser humano pode ser entendido como um sistema complexo, em suas diferentes dimensões. Frequentemente, olhamos para o professor somente em sua dimensão profissional, excluindo a totalidade do ser. Nesse sentido, destacamos a importância de olhar para o professor como um sujeito epistêmico, histórico, cultural, social e emocional. De acordo com Maturana Romesín e Dávila Yáñez (2015, p. 68, tradução nossa), o viver humano no presente “[...] requer viver todas as dimensões dos mundos humanos que surgem no linguajar (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 considera a complexidade e a totalidade do sujeito.

Ainda, destacamos que estar em um estado de inteireza relaciona-se à auto-observação e ao autoconhecimento, pois estes “[...] dizem respeito a um acoplamento com o ser interno, num estado de inteireza humana” (Sacramento Soares, 2018, p. 62). Relaciona-se, ainda, à “[...] 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 estar em um estado de inteireza é um caminho para evitar a culpabilização e a atuação mecânica, afastando o professor de uma possível fragmentação do seu ser e do seu fazer. Estar em um estado de inteireza de si pode contribuir para que o docente entenda seu mal-estar ou outros sentimentos como um ruído (Atlan, 1986), que pode atuar como elemento complexificador de si, no sentido de possibilitar movimentos autopoieticos de autotransformação. A Figura 1, a seguir, apresenta os principais pontos referentes à inteireza do ser.

Figura 1 – A inteireza do ser



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Assim, consideramos que, para que o professor vivencie processos de autotransformação a partir de processos autopoieticos desencadeados pelo ato de se narrar, é necessário que ele se encontre em um estado de inteireza do seu ser, o que pode se refletir em sua atuação no contexto educativo.

Considerações para finalizar

Após experienciar esse cartografar e acompanhar as docentes em seus territórios de atuação e em suas autonarrativas, 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 nos empoderando autopoieticamente. Desse modo, buscamos nossas forças internas para estar presentes e lidar com o que está acontecendo em nosso território.

A partir das validações realizadas nos acompanhamentos das docentes no domínio de ação do território escolar e dos conceitos articulados na tese (Silva, 2025), 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 a 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 nos desenvolvamos de maneira autônoma, é autopoietica. Assim, acolher a si mesmo é um processo autopoietico de empoderamento e autocomplexificação.

Ainda, outro conceito relevante desenvolvido ao longo deste estudo foi a inteireza do ser. Como já mencionado, a inteireza do ser contribui para a não fragmentação da atuação do sujeito professor, levando em consideração as suas múltiplas dimensões, permitindo que o professor atue de forma mais presente e consciente, desenvolvendo a capacidade de lidar com os ruídos que o perturbam no território, tomando-os como desencadeadores de processos de autoconhecimento e

autotransformação, em que a inteireza de si é ponto de partida para a atuação no contexto escolar contemporâneo.

Nesse sentido, compreendemos que as narrativas emergentes das conversações evidenciam processos de constituição subjetiva situados no cotidiano escolar, indicando a potência da experiência vivida como espaço de reinvenção das práticas educativas. Ainda, as narrativas de si permitem que as professoras olhem para sua trajetória docente e a ressignifiquem a partir de sua subjetividade.

Diante dessas considerações, é fundamental compreendermos que aquilo que mobiliza a atenção ou provoca mudanças é sempre um processo de natureza subjetiva, pois depende da estrutura interna singular de cada sujeito, que é afetada ou perturbada por aquilo que ele entende ter relevância para sua organização interna. Nesse sentido, o que importa não é o ruído ou a perturbação externa em si, mas a maneira como o sujeito responde a ela. Essa resposta pode desencadear processos internos que favorecem movimentos de reorganização, possibilitando mudanças e transformações. Assim, propomos compreender a autotransformação de si como um processo autopoietico, no qual o sujeito participa da criação e manutenção de sua própria dinâmica de transformação.

Referências

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M. C. Conversando. In: BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M. C. (org.). **Vivências autopoieticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 51-61.

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**, Ornélio Procópio, v. 16, n. 1, p. 287-304, 2022.

GATTI, B. A. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11995, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11995>

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA ROMESÍN, H.; DÁVILA YÁÑEZ, X. **El árbol del vivir**. Santiago: MVP Editores, 2015.

MATURANA ROMESÍN, H.; DÁVILA YÁÑEZ, X. **Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2021.

MATURANA ROMESÍN, H.; VARELA GARCÍA, F. J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, M. **A condição humana no Antropoceno: princípios educativos para horizontes legítimos de convivência.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. O trabalho transformador dos professores. *In:* ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (ed.). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. p. 77-89.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009a. p. 17-31.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. Por uma política da narratividade *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009b. p. 150-171.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009a.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. Apresentação. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009b. p. 7-16.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

PELLANDA, N. M. C. Introdução: Dançando a vida – Palavras iniciais. *In:* BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M. C. (org.). **Vivências autopoieticas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 18-24.

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. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29724>

SACRAMENTO SOARES, E. M.; RECH, J. Biologia do conhecer e conversar liberador: inspirações para práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar. *In:* SACRAMENTO SOARES, E. M.; RECH, J. (org.). **Educação e espiritualidade: tessituras para construção de uma cultura de paz.** Caxias do Sul: EDUCS, 2016. p. 36-51.

SILVA, A. B. da. **Borboletear: do mal-estar ao acolhimento – cartografia de transformações autopoieticas subjetivas de docentes no território escolar.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2025.

SOUZA, A. C. G. A.; BULLA, G. S.; SANTOS, B. S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. Aprender a docência na licenciatura: narrativas biográficas de um professor em formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 21, e26152, p. 1-19, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v21.26152.019>

Recebido em 16/03/2026

Versão corrigida recebida em 30/07/2026

Aceito em 31/07/2026

Publicado online em 20/08/2026