

# Docência como um processo autopoietico: deambulações escritas ao redor da formação docente

Teaching as an autopoietic process: written wanderings around teacher training

La enseñanza como proceso autopoietico: divagaciones escritas en torno a la formación del profesorado

Tiago Almeida  

Fabiana Martins  

## Resumo

Este artigo analisa as críticas ao modelo tradicional de escolarização, destacando reflexões de Ivan Illich sobre a institucionalização da educação e sua contribuição para a manutenção de desigualdades sociais. Também explora as ideias de Gert Biesta, que critica a instrumentalização da educação voltada ao mercado e defende uma pedagogia focada na subjetivação, autonomia e participação democrática. O texto resgata o sentido etimológico da palavra "escola" como um espaço de tempo livre e propõe uma reconceitualização da formação docente baseada na autopoiese, onde o ensino e a aprendizagem são processos co-criativos e contínuos. Autores como Virginia Kastrup e Rosimeri Dias reforçam a importância de formar sujeitos críticos e autônomos, utilizando a noção de rizoma de Deleuze e Guattari para descrever a aprendizagem como um processo colaborativo e imprevisível. Utiliza-se o método da pesquisa cartográfica tanto na escrita do artigo quanto nas relações criadas em torno dos conceitos de docência, formação e autopoieseis. A docência, então, deve ser um exercício autopoético, facilitar a co-criação e promover interações que desafiam os paradigmas educacionais tradicionais. Por fim, compreende-se que a docência, enquanto exercício autopoietico, está intimamente ligada à pesquisa cartográfica, uma vez que esta abdica do lugar de saber, eminentemente de poder, em detrimento do um lugar de experiência, eminentemente de potência.

**Palavras-chave:** formação docente; autopoietico; docência.

## Abstract

This article analyses criticism of the traditional schooling model, highlighting Ivan Illich's reflections on the institutionalisation of education and its contribution to maintaining social inequalities. It also explores the ideas of Gert Biesta, who criticises the instrumentalisation of market-oriented education and advocates a pedagogy focused on subjectivation, autonomy and democratic participation. The text recovers the etymological meaning of the word 'school' as a space for free time and proposes a reconceptualisation of teacher training based on autopoiesis, where teaching and learning are co-creative and continuous processes. Authors such as Virginia Kastrup and Rosimeri Dias reinforce the importance of training critical and autonomous subjects, using Deleuze and Guattari's notion of rhizome to describe learning as a collaborative and unpredictable process. The cartographic research method is used both in the writing of the article and in the relationships created around the concepts of teaching, training, and autopoiesis. Teaching should thus be an exercise in autopoetics, facilitating co-creation and promoting interactions that challenge traditional educational paradigms. Finally, teaching, as an autopoietic exercise, is understood to be closely linked to cartographic research, as the latter relinquishes the place of knowledge, inherently of power, in favor of a place of experience, inherently of potential.

**Keywords:** teacher training; auto-poesis; teaching.

## Resumen

Este artículo analiza las críticas al modelo tradicional de escolarización, destacando las reflexiones de Ivan Illich sobre la institucionalización de la educación y su contribución al mantenimiento de las

desigualdades sociales. También explora las ideas de Gert Biesta, que critica la instrumentalización de la educación orientada al mercado y defiende una pedagogía centrada en la subjetivación, la autonomía y la participación democrática. El texto recupera el significado etimológico de la palabra «escuela» como espacio de tiempo libre y propone una reconceptualización de la formación del profesorado basada en la autopoiesis, donde la enseñanza y el aprendizaje son procesos co-creativos y continuos. Autores como Virginia Kastrup y Rosimeri Dias refuerzan la importancia de formar sujetos críticos y autónomos, utilizando la noción de rizoma de Deleuze y Guattari para describir el aprendizaje como un proceso colaborativo e impredecible. Se utiliza el método de la investigación cartográfica tanto en la redacción del artículo como en las relaciones creadas en torno a los conceptos de docencia, formación y autopoiesis. Así pues, la enseñanza debe ser un ejercicio de autopoética, que facilite la cocreación y promueva interacciones que desafíen los paradigmas educativos tradicionales. Finalmente, se comprende que la docencia, en tanto ejercicio autopoético, está íntimamente ligada a la investigación cartográfica, ya que esta renuncia al lugar de saber, eminentemente de poder, en favor de un lugar de experiencia, eminentemente de potencia.

**Palabras clave:** formación del profesorado; autopoética; enseñanza.

## Introdução

O âmbito da formação docente tem apresentado profícuas publicações acerca dos desafios do papel do professor na atualidade. As críticas ao modo de escolarização de crianças e jovens não são recentes. À guisa de recorte epistemológico-temporal, podemos remontar à década de 70 com Ivan Illich, cuja obra, emblematicamente intitulada de “Sociedade sem escolas”, foi amplamente lida e incorporada pelos que colocam em questão à escola institucionalizada e ao modo como os seus processos de estendem para além das duas fronteiras, no que o autor denomina de uma escolarização da vida.

No referido livro, Illich não mede esforços para demonstrar como as sociedades, transformando as necessidades básicas dos seres humanos em mercadorias cientificamente produzidas, teriam “institucionalizado valores”, sob os escopos de um ideal falsamente progressista, segundo o qual a obrigatoriedade escolar levaria à promoção da igualdade. No entanto, entendendo que a aprendizagem está diretamente relacionada ao ensino, cuja responsabilidade é dada à autoridade do professor, e estruturando o processo de escolarização sob os escopos de um currículo hierarquizado, a escola mal lograria o suposto intento de reduzir a desigualdade. Se a escolarização teria um poder, afirma Illich, seria o de dividir a realidade: “a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (Illich, 1973, p. 54).

Mais recentemente, vemos, incorporados à crítica da escolarização, componentes inerentes à sociedade contemporânea, como as novas tecnologias, a inteligência artificial e os novos modos de relação laboral. Qual lugar da escola na atualidade se o estudante tem acesso irrestrito à informação através do uso das novas ferramentas tecnológicas? Por que a escola ainda insiste em um currículo enfadonho e ultrapassado, que já não atende mais às demandas dos novos jovens? Como adaptar os conhecimentos aprendidos no processo escolar às novas demandas do mercado de trabalho, em um mundo que está em constante mudança? Se o mundo está mudando, por que a figura do professor continua sendo central? Por que os professores ainda usam os mesmos métodos, as mesmas avaliações e os mesmos conteúdos em sala de aula?

As denúncias atuais à escola não são poucas, e foram analisadas por Masschelein e Simons (2013) em *Em defesa da escola*, obra cuja originalidade consiste não somente em classificar as origens e os tipos de críticas à escola, mas – e principalmente – resgatar a “questão pública” – subtítulo conferido à obra – da escola.

Masschelein e Simons (2013) encontram um pressuposto comum a todos os críticos, a despeito da distância temporal ou da perspectiva político-pedagógica, a saber: o de que a escola é uma instituição moderna, destinada à formação de crianças e jovens a uma dada ordem social e que, enquanto tal, se assentaria, invariavelmente, sobre o “mito pedagógico” da desigualdade das inteligências, segundo o qual o professor, distante temporal e epistemologicamente dos alunos, seria responsável por guiar suas inteligências a uma ordem superior (Rancière, 2010).

As críticas de Illich encontram eco, também, nos trabalhos de autores como Gert Biesta (2015), que questiona a instrumentalização da educação em função de resultados econômicos e a sua redução ao ensino de habilidades técnicas. Biesta argumenta que a educação deve ser vista como um espaço de subjetivação, onde o foco está na formação de pessoas autônomas e capazes de participar ativamente na vida democrática. Biesta (2015) propõe uma distinção entre três funções da educação: qualificação, socialização e subjetivação. A escola tradicional, argumenta ele, tende a priorizar a qualificação (transmissão de habilidades e conhecimentos técnicos) em detrimento da socialização (integração em normas e valores) e da subjetivação (formação de sujeitos críticos e autônomos). Ao insistir em um currículo fixo, a escola falha em promover uma relação entre vida e escola.

Se tal pressuposto pode ser questionado é porque o termo escola é anterior a sua institucionalização, e remonta a Grécia Antiga. Tempo livre, como remonta a origem etimológica da palavra *skholé*, a escola era um momento apartado das obrigações laborais e familiares; a escola, quando do seu surgimento na Grécia Antiga, destinava-se a ser um momento de suspensão da ordem social para estudo e pensamento, destinado a todos que ali se encontravam, independentemente da origem social ou econômica. Democrática por excelência, ao dar a todos, indiscriminadamente, tempo de ócio para o estudo, talvez a escola tenha sido uma criação revolucionária e profana sem precedentes na história da educação.

Partindo, pois, de outro pressuposto, segundo o qual a escola é um tempo livre, democrático por excelência, que profana os saberes e lugares socialmente instituídos, visamos colocar em questão o hegemônico modelo de ensino, o papel do professor, a concepção de aprendizagem e as políticas da formação docente.

Resgatar o sentido da origem da palavra escola é, então, abrir espaço para se pensar uma outra ética, estética e política da educação escolar. Objetiva-se, resumidamente, em transladar o tradicional modelo para um novo paradigma, no qual o processo educativo é visto como um contínuo processo de subjetivação; de recolocar a questão da aprendizagem sob os escopos da criação de si de do mundo, para além da perspectiva segundo a qual aprender diria respeito à aquisição de conteúdos, competências e habilidades definidas de antemão; de pensar o professor não como um sujeito detentor

de um suposto saber passível de ser transmitido através de conjunto de práticas intituladas pedagógicas, mas como um sujeito em permanente processo de subjetivação; e, enfim, de afirmar a possibilidade de pensar a formação docente para além da teleologia e propedêutica que lhe são tradicionalmente próprios, mas como um processo autopoietico.

Trata-se, com efeito, de um enfoque cartográfico, que compreende que tal ato de transladar para um outro paradigma precisa ser, necessariamente, construído junto aos atores envolvidos. Diferentemente do tradicional modelo, a perspectiva cartográfica assume a premissa de que, tanto no processo formativo do professor quanto no cotidiano escolar, o território não está dado de antemão, ele precisa ser inventado e habitado (Alvarez; Passos, 2009). Nesse sentido, o presente artigo defende que a docência, assim como a pesquisa, é um processo não de sujeição aos poderes e saberes estabelecidos, mas de subjetivação, no qual o sujeito é chamado a criar para si um modo singular de ensinar, pesquisar e, no limite, viver.

Mais do que uma *expertise*, docência e pesquisa são experiências cuja singularidade reside na atenção aos acontecimentos e cultivo a um tempo de suspensão de expectativas externas e profanação de verdades. Desloca-se de um “saber sobre” para um “saber com” (Alvarez; Passos, 2009). Se “professor”, “aluno”, “ensino” e “aprendizagem” parecem palavras corriqueiras, nos propomos a trazê-las ao debate para problematizá-las e, então, recriar novos sentidos e outras conexões.

É por isso, precisamente, que uma formação autopoietica docente exige uma prática de pesquisa: não é possível criar para si um modo singular de ser professor sem se confrontar com os digramas de poder. A autopoietica exige uma pesquisa que se comprometa em, por um lado, fazer uma certa genealogia de conceitos e práticas e, por outro lado, em constituir um território a partir dos encontros. Ao professor, assim como ao pesquisador, o que se exige é menos uma objetificação do observado e mais uma atenção ao que emerge, num cultivo a um tempo eminentemente escolar, ou seja, livre.

## **2. A autopoiese na docência: uma construção contínua**

### **2.1 Dos processos de sujeição aos processos de subjetivação**

A noção de *auto-poiese*, desenvolvida por Maturana e Varela (1980), surge no campo da biologia para descrever a capacidade de sistemas vivos se autogerirem, mantendo sua organização interna de forma independente e contínua. Em seu sentido etimológico, o termo deriva do grego *autos* (si mesmo) e *poiein* (criar ou produzir), sugerindo a criação de si mesmo. Essa definição vai além de uma simples manutenção estrutural; trata-se da capacidade dos sistemas de se regenerarem e de se auto-reproduzirem por meio de suas próprias atividades.

No campo da educação, teóricas como Virginia Kastrup (1999) e Rosimeri Dias (2012) fazem uma transposição do conceito de *autopoiesis* para pensar a aprendizagem como um processo emergente, contínuo e cocriativo; a docência como um ato de criação e a formação docente como uma invenção. Os esforços de ambas se dirigem no intuito de

frente ao modelo tradicional de ensino, eminentemente linear, teleológico e hierárquico, cujos objetivos, predefinidos, colocam o saber em uma posição de destaque, fazendo com que o professor ocupe um lugar de poder.

As autoras assumem a premissa foucaultiana segundo a qual não há verdade que não seja verdade de um tempo e de um grupo, cuja posição de poder confere legitimidade aos discursos. Como eixo nodal da crítica, o poder é duplamente enfrentado: por um lado, enfrenta-se o que se chamaria de poder da jurisdição, segundo o qual o poder seria um direito de posse que teria sua regulação e manutenção assegurada pelas instituições; por outro lado, enfrenta-se o que se chamaria de poder da funcionalidade econômica, historicamente construído, cujos objetivos estariam na manutenção da hierarquia e dominação de um pequeno grupo privilegiado (Foucault, 1999).

Trata-se, num certo sentido, de entender, seja por uma perspectiva ou por outra, que o poder não é nem universal nem necessário, mas que ganha tais contornos a partir de um ato que lhe é próprio: o da produção de um discurso entendido como verdadeiro. Não haveria, portanto, um “exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através deles”, assim como não haveria produção de sujeitos sem a produção de verdades (Foucault, 1999, p. 28). Dessa forma, a perspectiva econômica do poder nos leva, inevitavelmente, a pensar a constituição dos sujeitos na esteira de processos de sujeição, que diria respeito tanto à relação de sujeição do indivíduo aos discursos, quanto à sujeição do indivíduo às identidades previamente concebidas. Os indivíduos sujeitados seriam, então, produtores e produtos de verdades mediadas pelos discursos de poder.

Para além de uma perspectiva econômica, ao propor pensar o poder não como um bem, mas como um ato, não como uma manutenção de relações desiguais, mas como uma relação de forças, que configura lugares cambiantes aos que participam da relação, Foucault (1999) encontra uma brecha que faz emergir o que chama de estética da existência. Haveria, ainda que nos mais distintos processos de sujeição, pontos de fuga capazes de instaurar processos de subjetivação, através dos quais os sujeitos criariam, para si, um modo de vida singular, numa estreita relação entre verdade, saber e subjetividade.

Nessa dobra, e resgatando o conceito de *autopoiesis*, se inserem os trabalhos de Kastrup e Dias, que visam a pensar o deslocamento da educação com prática de sujeição para a educação como prática de subjetivação. Para entendermos como essas duas autoras criam a partir dessa dobra, traremos para o debate, anteriormente, Biesta, autor contemporâneo que traz importantes contribuições às práticas escolares. Trata-se de um autor importante que permite articular a ideia de escola como tempo livre e educação como processo de subjetivação, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento do tradicional modelo educativo.

## 2.2 Educação, subjetivação e aprendizagem

Pensando nos desafios da educação contemporânea, Gert Biesta (2015) encontra dois conceitos centrais, a confiança e o risco: se a confiança diz respeito ao engajamento em situações das quais não se sabe quais acontecimentos emergirão, ela traz consigo, “estruturalmente, e não acidentalmente, um momento de risco” (Biesta, 2013, p. 45). Engajar-se no processo educativo é sempre correr o risco de aprender coisas sobre si, que podem inclusive mudar a imagem que o sujeito tem dele próprio. Não por acaso, a confiança é essencial à relação educativa: é preciso confiar no professor, no que ele apresentará, no que ele trará como proposta de estudo, pois “a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr risco” (Biesta, 2013, p. 45).

Biesta critica a tendência contemporânea de reduzir a educação à mera transmissão de conhecimentos e habilidades, o que ele chama de *learnification*, cujo foco é dado à medição de resultados e ao controle de processos. Para ele, a educação precisa ser um espaço onde o novo pode emergir – e isso só é possível quando se reconhece que o conhecimento é sempre um processo aberto e incompleto.

Sob essa ótica, a subjetivação não diz respeito à revelação de uma identidade existente *a priori*, tal como uma forma a ser impressa em sujeitos ainda não formados, mas aos modos de vida de cada um. Sobretudo, a existência diz respeito à dimensão ética, não moral, na qual o indivíduo se torna responsável por si, na justa medida em que se relaciona com o outro:

Nossa responsabilidade está simplesmente ‘lá’, é dada; nossa subjetividade, por outro lado, tem a ver com o que fazemos com essa responsabilidade, a como nós respondemos a ela [...]. Enquanto minha singularidade importa naquelas situações nas quais eu sou ‘chamado’ à responsabilidade, naquelas situações nas quais eu não posso ser substituído, uma vez que sou eu que estou sendo chamado e não ‘o sujeito’ em geral, a questão se eu pego essa responsabilidade e respondo a essa atribuição é de um assunto totalmente diferente (Biesta, 2015, p. 25).

A subjetivação é, então, segundo o autor, um posicionamento face a uma determinada responsabilidade - ou, ainda, uma resposta ao chamado da responsabilidade. Por isso, no âmbito educativo, ela nada mais é do que uma possibilidade. Como diz respeito à singularidade assumir ou não a responsabilidade em relação ao outro (compreendendo que o outro surge como um acontecimento imprevisto), à escola cabe abrir espaço e criar oportunidades para a subjetivação. O papel da educação seria o de possibilitar momentos de subjetivação, nos quais o sujeito é chamado à responsabilidade de se posicionar.

Kastrup (1999) sugere que a prática pedagógica, à luz da *auto-poiese*, deva ser compreendida como um campo de experimentação e criação contínua, em oposição à reprodução de saberes já estabelecidos. A aprendizagem, nesse sentido, não é o cumprimento de um plano predeterminado, mas um processo emergente que nasce da interação entre os sujeitos e seus contextos. Aqui, a noção de emergência é central: a educação não segue um caminho linear de desenvolvimento, mas, ao contrário, é um processo rizomático, como sugerido por Deleuze e Guattari (1987), em que múltiplas direções e conexões são possíveis.

Em *Mil Platôs*, os autores contrastam o modelo arborescente de conhecimento, que é hierárquico e linear, com o modelo rizomático, que enfatiza a multiplicidade e a horizontalidade. Um rizoma é uma estrutura sem centro ou ponto de origem fixo, que se expande em todas as direções e se conecta a outros pontos de maneira não hierárquica. Aplicado à educação, esse conceito sugere que o conhecimento não se desenvolve a partir de uma autoridade central (o professor), mas de forma distribuída e interconectada. Nas palavras de Kastrup (2007, p. 138, grifo da autora):

Quando Deleuze e Guattari insistiam em sua natureza geográfica, em oposição à natureza histórica, devemos entender a geografia como cartografia de um espaço temporalizado, um espaço inventivo, em devir [...] do qual emergem formas também portadoras de uma inventividade [...] como uma forma que não se fecha, que não perde sua inserção na matriz da qual surgiu, retornando permanentemente seu processo de diferenciação e de devir, sempre pelo *meio*

Isto sugere que a aprendizagem não ocorre de maneira linear e unidirecional; ela é, ao contrário, um ato de criação singular, deflagrado entre aquele que aprende e o mundo com o qual ele se relaciona. Isto é, o processo de aprendizagem não tem um ponto de partida nem um fim claramente definido, mas é uma rede de relações e influências que se desenvolve de forma contingente e imprevisível.

O saber se desloca do diagrama do poder para a perspectiva da co-criação, em um processo dinâmico e imprevisível. O conhecimento, portanto, é criado nas interações entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo: alunos, professores, contextos socioculturais, e até mesmo as tecnologias e ferramentas que mediam essas interações.

Essa abertura ao imprevisível e à co-criação é essencial para uma educação que se propõe ser deflagradora de processos de subjetivação. Nesse sentido, tanto o professor quanto os alunos são vistos como sistemas em constante interação e transformação. Tal perspectiva tem implicações profundas para a prática pedagógica: ao invés de conduzir os alunos a um objetivo fixo, o professor atua como um agente que possibilita a criação de novos caminhos, novas conexões, que podem ou não seguir as rotas previamente traçadas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma mudança no paradigma docente. Trata-se, com efeito, de um deslocamento que sai de uma moral para uma ética, de uma política cognitiva da representação para uma política cognitiva da invenção. Neste ínterim, a pesquisa docente torna-se uma prática imprescindível, entendendo o ato de pesquisar não como o ato de procurar algo que já se sabe, de confirmar uma verdade ou de reafirmar uma identidade, mas como o ato de criação – da imagem docente, da prática pedagógica, da relação educativa e, no limite, de si.

### **2.3 Docência, saber e ética**

Pensar a docência como um processo autopoietico nos leva a repensar profundamente a relação entre professor e aluno, o papel do conhecimento e o próprio processo de aprendizagem. Quando a educação deixa de ser um processo de transmissão

de informações, ela passa a ser um espaço de criação conjunta, onde todos os envolvidos estão em constante transformação. exige uma nova postura ética e epistemológica por parte do professor, que deve reconhecer a incerteza e a multiplicidade como condições fundamentais para a emergência de novos saberes e novos sujeitos.

Para Kastrup (1999), o professor não é mais o detentor exclusivo do conhecimento, mas um facilitador de processos que se desenvolvem de maneira coletiva e colaborativa. Ao invés de buscar controlar o processo de ensino, no lugar de fazer uso de uma política cognitiva da representação, o professor deve abraçar a incerteza, acolhendo a multiplicidade de formas de pensar que emergem na sala de aula. Isso significa que, ao invés de fornecer respostas prontas, o professor facilita o desenvolvimento de novas perguntas e explorações, assumindo uma política cognitiva da invenção.

Outro aspecto importante da *autopoiese* na docência é também sua ênfase na subjetivação. Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987), a subjetivação não é um processo fechado, mas uma constante produção de si mesmo em relação com o mundo. Na educação, isso implica reconhecer que o aluno não é um sujeito passivo que deve ser moldado pelo conhecimento imposto, mas um sujeito ativo que se constitui no e pelo processo de aprendizagem. A docência autopoética, nesse sentido, favorece um espaço de experimentação e de transformação, onde tanto o aluno quanto o professor estão em constante processo de autoconstrução.

Esse ponto é particularmente importante quando se pensa na formação de professores. Sob o modelo tradicional, a formação docente é muitas vezes vista como um processo de "capacitação", onde os futuros professores são treinados para aplicar métodos e técnicas de ensino predefinidos. No entanto, a docência auto-poética desafia essa visão, sugerindo que o professor, assim como os alunos, está em um processo contínuo de aprendizagem e transformação. A formação docente, então, não deve ser apenas uma questão de adquirir competências técnicas, mas um espaço de desenvolvimento subjetivo, onde o futuro professor aprende a lidar com a incerteza e a complexidade do processo educativo.

O deslocamento operado pelo novo lugar docente é um desafio. Uma pedagogia autopoética requer um compromisso com a abertura ao outro, ao diferente, ao que não pode ser antecipado. Como lidar com as incertezas? Como afirmar o não-saber, ao invés de se assegurar no saber? Como permitir que a aula tenha espaços para as perguntas? Ao comentar sobre os novos contornos da docência à luz dessa perspectiva, Dias (2012, p. 35) é assertiva:

[...] um dos grandes desafios de manter vivo um campo problemático [da educação como deflagradora de processos de subjetivação] é ampliar nosso grau de suportabilidade para deixar as forças atuarem em nós. Este limite exige de nós expressar, dar visibilidade às formas do mundo para deixar passar as forças e, poder assim, criar um contorno provisório para elas.

Isso implica numa relação ética da escuta e da responsabilidade, como proposto por Emmanuel Levinas (1980), que considera a relação com o outro como central para qualquer prática ética. Na docência, isso significa que o professor deve estar atento às

singularidades dos alunos, reconhecendo suas experiências e perspectivas como partes constitutivas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a noção de uma pedagogia autopoética, que se fundamenta na abertura ao outro e àquilo que não pode ser antecipado, implica uma reconceitualização ética profunda da prática docente.

Como mencionado, Emmanuel Levinas (1980) oferece uma perspectiva central nesse debate, ao deslocar a ênfase da ética para o encontro com o outro. Em Levinas, o outro não é apenas alguém com quem nos relacionamos de maneira utilitária ou funcional, mas é o ponto de partida de uma responsabilidade incondicional, anterior a qualquer escolha voluntária. Na docência, essa responsabilidade ética com o outro — o aluno — transforma a prática pedagógica num ato de cuidado e abertura, o que se alinha com a concepção autopoética da educação.

Levinas argumenta que o *face a face* com o outro nos retira da nossa autossuficiência, impondo-nos uma responsabilidade que não podemos evitar. Para o autor, a ética não é simplesmente uma escolha moral que fazemos a partir de nossos próprios interesses ou conveniências, mas um dever primordial que decorre da nossa exposição ao outro. Essa exposição é fundamentalmente assimétrica, pois o outro nos afeta antes mesmo que possamos decidir como responder. Na prática docente, essa assimetria implica que o professor não é o detentor absoluto do conhecimento ou da autoridade moral, mas alguém que deve estar aberto à alteridade do aluno, acolhendo sua singularidade e suas experiências como partes constitutivas do processo educacional. Em última instância, o professor é, ele também, uma singularidade que afeta e é afetada pelos acontecimentos do processo.

Se aplicarmos a ética levinasiana à pedagogia autopoética, podemos perceber que o professor, ao invés de ser o agente que molda e controla a aprendizagem, torna-se um facilitador de processos emergentes e inesperados. Como Levinas sugere, o encontro com o outro rompe com as expectativas pré-estabelecidas e com os esquemas normativos de compreensão. No contexto da sala de aula, isso significa que o professor deve ser capaz de abandonar, em certos momentos, os objetivos rígidos e pré-determinados do currículo, para permitir que a singularidade de cada aluno contribua para o processo de aprendizagem.

Uma pedagogia baseada na ética levinasiana coloca, então, a escuta no centro do processo educacional. Não uma escuta meramente funcional, cujo objetivo é apenas responder às necessidades práticas do aluno ou às perguntas para as quais, via de regra, os professores já possuem respostas; mas uma escuta ética, onde o professor se deixa afetar pela alteridade do outro. Para Levinas, essa escuta é uma abertura radical ao que não pode ser antecipado, ao que escapa à previsibilidade dos esquemas racionais. Assim, o professor deve se dispor a acolher aquilo que o aluno traz de único, irrepetível, que pode não se encaixar nas normas pré-definidas do que se considera conhecimento ou aprendizado válido.

Essa abertura ao outro se materializa em uma prática pedagógica que resiste à tentação de "domesticar" o aluno, ou de encaixá-lo dentro de um modelo educacional padronizado. A pedagogia autopoética, sob a luz da ética levinasiana, não busca conformar

o aluno a um ideal de desempenho ou sucesso acadêmico, mas reconhece e valoriza a singularidade da sua trajetória. Isso desafia a lógica tecnocrática e padronizadora que, muitas vezes, domina o sistema educacional contemporâneo, onde se busca mensurar e avaliar o aprendizado através de métricas pré estabelecidas que desconsideram as subjetividades envolvidas.

Levinas nos faz lembrar que o encontro com o outro — neste caso, o aluno — é sempre imprevisível e demanda uma resposta ética que vai além da racionalidade instrumental. Como o autor observa, o outro é sempre uma interrupção na totalidade da nossa compreensão, e essa interrupção é precisamente o que abre espaço para a criatividade, para a renovação e para a transformação, elementos centrais da pedagogia autopoética. A docência, portanto, não pode ser vista apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como uma prática aberta ao novo, ao inesperado e ao que desafia nossas categorias preexistentes.

Levinas destaca que essa responsabilidade ética é infinita, ou seja, nunca se esgota. Na docência, isso significa que o professor não pode simplesmente "cumprir" sua responsabilidade através de ações predefinidas; a responsabilidade para com os alunos é sempre renovada a cada encontro, a cada interação. Assim, a formação docente, quando vista sob a ótica levinasiana, deve ser um processo contínuo de abertura ao outro, uma prática pedagógica que nunca se conclui, pois a alteridade do outro nunca é completamente compreendida ou assimilada.

Essa ética da escuta e da responsabilidade, como propõe Levinas, nos desafia a repensar o lugar do aluno na educação. Em vez de vê-lo como um recipiente passivo de conteúdos, a pedagogia auto-poética, inspirada por Levinas, o considera um sujeito ativo, cujas experiências, perspectivas e singularidades são essenciais para a construção do processo de ensino-aprendizagem. O professor, por sua vez, deve assumir uma postura de humildade, reconhecendo que o conhecimento não é algo a ser simplesmente transmitido, mas algo que emerge no encontro com o outro.

A questão que se coloca aqui é: como promover o deslocamento do lugar do professor e qual papel da formação no processo de subjetivação de corpos em vias de se tornarem docentes?

### **3. A formação docente como processo autopoietico: apontamentos para continuar pensando**

Pensar a formação docente como um processo autopoietico implica numa mudança radical na concepção do que significa ser professor. Na tradição educacional mais difundida, a formação de professores é concebida como uma fase preparatória que busca capacitar o docente com um conjunto de conhecimentos e habilidades técnicas para a transmissão de conteúdos. Contudo, a noção de *autopoiese*, como proposta por Maturana e Varela (1980), sugere que a docência é, na verdade, um processo contínuo de autoconstrução, onde o educador não apenas ensina, mas também aprende, reinventa-se e transforma-se constantemente.

A *autopoiese* foi originalmente usada para descrever a capacidade dos sistemas vivos de se autoproduzirem e manterem sua organização interna. Esse conceito pode ser transposto para o campo educacional, como sugerido por Virginia Kastrup (1999), ao destacar que a aprendizagem e a prática pedagógica são processos emergentes e criativos. Kastrup argumenta que o conhecimento não é algo a ser transmitido de forma linear, mas é coconstruído em um campo de interações entre os sujeitos envolvidos, incluindo alunos, professores e seus contextos socioculturais. Neste aspecto destaca-se dois eixos possíveis de análise: a reflexibilidade do professor e a sua formação contínua

### **3.1 Reflexividade e a docência autopoietica**

Ao pensar o primeiro eixo, enquadrando a formação docente sob a ótica da *autopoiese*, também podemos mobilizar a ideia do professor reflexivo, como proposta por Donald Schön (1983). Schön defende que a prática docente deve ser vista como um processo de reflexão crítica sobre a própria prática. O profissional reflexivo é aquele capaz de analisar suas ações, compreender suas limitações e buscar constantemente maneiras de aprimorar sua atuação. A formação, nesse sentido, vai além da aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos, propondo um processo de autoanálise e autoconstrução constante.

Essa abordagem tem implicações profundas para a formação de professores. Ao invés de seguir um modelo de ensino mecanicista e transmissivo, o professor é incentivado a experimentar, a refletir sobre os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula e a criar soluções adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Como sugere Schön (1983), o educador precisa desenvolver a habilidade de "refletir na ação", isto é, aprender com a prática enquanto ela acontece, o que implica uma postura crítica e criativa diante dos dilemas e problemas educacionais. Em outras palavras, poderíamos dizer, indo um pouco além de Schön, mas a partir dele, que o professor deve ser um pesquisador no duplo sentido da palavra: por um lado, ele deve pesquisar sobre sua matéria e as relações dela com o mundo; por outro lado, ele precisa pesquisar sobre si, numa atitude de voltar-se para o vivido e, do vivido, criar uma narrativa capaz de ir dando pistas do caminho a percorrer ou da rota a mudar.

### **3.2 Formação contínua e as novas demandas da educação**

Essa noção de formação docente como um processo contínuo dialoga com as críticas contemporâneas ao sistema educacional tradicional. O contexto contemporâneo exige um novo tipo de professor, capaz de lidar com as complexidades da sua contemporaneidade. A partir de leituras de autores como Paulo Freire (2005) e bell hooks (2013), entende-se que o papel do educador deve ser profundamente repensado diante das novas configurações sociais e tecnológicas que permeiam o ambiente educacional. Freire destaca a importância de uma pedagogia crítica, que valorize a autonomia e a emancipação dos alunos, enquanto bell hooks sugere uma educação como prática da liberdade, que deve ser transformadora e engajada.

Esses autores reforçam a ideia de que a formação docente não pode ser pensada como um processo que se encerra com a obtenção de um diploma. Ao contrário, ser professor implica estar em constante processo de formação e transformação. A prática educativa exige uma constante atualização não apenas de conteúdos, mas de práticas, sensibilidades e abordagens pedagógicas. O mundo contemporâneo está em constante mudança, o que demanda que os professores também sejam capazes de se adaptar e de se reinventar.

A formação docente autopoietica, portanto, não é apenas uma questão de técnicas e metodologias pedagógicas, mas envolve uma postura ética e política. Freire (2005) argumenta que o professor deve ser um intelectual engajado, capaz de questionar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação docente é também um processo de conscientização e de desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade. Ao mesmo tempo, ela exige uma relação pesquisadora, investigativa, curiosa com o mundo; de modo contrário, a formação estaria corroborando com uma visão embrutecida do exercício docente.

### **3.3. Para continuar pensando**

Estivemos, ao longo do presente texto, colocando em questão, em primeiro lugar, o que se entende por educação escolar. Começamos trazendo as contribuições de Masschelein e Simons (2013), especialmente no que tange ao resgate da origem etimológica da palavra escola. Girou-se, ali, em torno da ideia de escola como tempo livre, em contraponto à escola institucionalizada, marcadamente moderna. No intuito de aprofundar um pouco mais as reflexões, Biesta (2015; 2013) foi trazido ao debate porque, à luz da ideia de escola como tempo livre, critica as novas linguagens do aprender - marcadamente neoliberais, centradas majoritariamente nos desejos e anseios dos estudantes - e propõe a educação como risco e confiança, inserindo o papel da subjetividade no processo educativo.

Feitas as considerações sobre o papel da educação no bojo de uma perspectiva de escola como tempo livre, entramos na parte central do texto, cujo objetivo se destinava a construir a ideia de uma educação autopoietica do professor. A partir de então, estivemos lidando com os conceitos de aprendizagem, docência e formação, usando os conceitos de saber e subjetividade transversalmente.

Ao assumirmos uma perspectiva rizomática de educação, também assumimos uma perspectiva rizomática de escrita, entendendo que há uma ética entre aquilo sobre o qual se escreve e o modo como se escreve. Por isso, os conceitos centrais com os quais visamos trabalhar estiveram presentes, direta ou indiretamente, em quase todas as partes do artigo, que não pretende esgotar o debate, ao contrário.

Ao propormos um deslocamento do diagrama de poder, estivemos também, em alguma medida, propondo uma profanação dos saberes estabelecidos – é inerente ao deslocamento o movimento de lugares, conhecimentos e práticas, assim como é inerente ao deslocamento uma pesquisa que prescinde de verdades dadas e se abre à criação.

A docência autopoietica é, de certo modo, também uma pesquisa cartográfica, se entendermos que ambas exigem um tempo escolar - ou seja, um tempo livre que prescinde da teleologia e da moral -, uma atitude atencional à vida – ou seja, de um gesto de estar à espreita do que à espera – e uma ética capaz de sustentar e mesmo promover as diferenças para além da identidade. Docência e pesquisa são aqui entendidas, enfim, enquanto processualidades deflagradas pelo encontro, as quais precisam ser sustentadas tanto num plano individual, quanto num plano público comum.

Em algum sentido, o próprio artigo aqui apresentado se configura como uma experiência de pesquisa porque vai compondo conceitos a partir do encontro entre diversos autores, vindo em que medida uma ideia reverberava no outra e como, juntos, criavam algo capaz de mover o pensamento sobre a prática docente. A escrita de um artigo, como de uma pesquisa e de um modo de vida docente, é um testemunho de processualidades que, sustentadas, forjaram uma subjetivação.

Se é certo que há uma tendência em relacionar escrita e verdade, não é menos certo que, enquanto experiência, a escrita é um modo que o escritor tem de tentar captar os movimentos para narrar o vivido e, a partir disso, criar sentidos. Não raro, escritores, pesquisadores e docentes se surpreendem com o resultado das experiências vividas, como se houvesse algo para além do desejo, da vontade ou do esforço individual - como se, de fato, os processos fossem feitos não por um eu identitário, centrado na razão, mas por pessoas (corpos) que afetam e são afetados pelos encontros.

A pergunta com a qual talvez pudéssemos encerrar seria, de algum modo, a mesma com a qual poderíamos abrir: o que pode a pesquisa na deflagração de subjetivações de corpos identificados como docentes?

## Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 130-149.

BIESTA, Gert. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2015.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1987.

DIAS, Rosimeri. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Em defesas da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KASTRUP, Virginia. "Aprendizagem e emergência de novos sentidos: contribuições da noção de ressonância." *Psicologia em Estudo*, v. 4, n. 1, p. 45-56, 1999.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1980.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

### **Tiago Almeida**

Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa; e do CIE – Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Uni-versitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em Portugal.

### **Fabiana Fernandes Ribeiro Martins**

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, infância, arqueologia do saber, pesquisa e conhecimento.