

## **FIANDAR: MODOS DE HABITAR - PENSAR, CRIAR, VIVER - (N)O AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

Alice Copetti Dalmaso<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-4447-0958>

Fernanda Monteiro Rigue<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-2403-7513>

**RESUMO:** O presente estudo visa apresentar a potência de um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação como modo de habitar o ambiente universitário. Por meio de uma escrita-oficina, tratamos especificamente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Fiandar. Configuram-se, nesse propósito, alguns dos encontros desenvolvidos no mesmo, as escolhas das leituras e como elas foram sendo operadas e instigadas a serem friccionadas com a área da educação. Convergem a esse movimento as conversações que ressonaram, e como isso afetou o coletivo durante os encontros, de modo a dar a pensar o cuidado em educação, na intenção de construir uma ética atenta do viver na universidade e fora dela. A emergência dos estudos coletivos se faz na importância de produzir espaços de tudo e nada, de afirmação do acontecimento e dos afetos, na formação de pessoas que decidem tornarem-se professores. Necessidade latente de pensar educação como arte de produzir bons encontros, disparando oportunidades de produção de pensamento conjunto e coletivo em espaços da universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Formação de professores, Fiandar.

## **WEAVING: WAYS OF INHABITING - THINKING, CREATING, LIVING - (IN) THE UNIVERSITY SPACE**

**ABSTRACT:** This study aims at presenting the potency of a Study/Research Group in Education as a way to inhabit the university space. By means of writing-workshop, we consider the encounters developed in this realm, the choices of readings, and the way they were operated and instigated to be related to the field of Education. Also, we consider the conversations that resonated and affected the collective during the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. [alicedalmaso@gmail.com](mailto:alicedalmaso@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Educação pelo PPGE/UFSM. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. [fernanda\\_rigue@hotmail.com](mailto:fernanda_rigue@hotmail.com)

encounters to think care in education, seeking to construct an ethics that responds to life in and out the university. The emerging of collective studies is important for producing spaces of nothing and everything, spaces of affirmation of happenings and affection in the education of people who decide to become teachers. There is a need for thinking education as the art of producing good encounters, triggering opportunities of collective thought production in the university spaces.

KEY WORDS: Education, Teacher training, Weaving.

## **FIANDAR: MANERAS DE HABILITAR - PENSAR, CREAR, VIVIR - (N) EL ENTORNO UNIVERSITARIO**

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el poder de un Grupo de Estudios e Investigación en Educación como una forma de habitar el entorno universitario. A través de una escrita-taller, tratamos específicamente con el Grupo de Estudios e Investigación en Educación Fiandar. En este propósito, algunas de las reuniones desarrolladas en él están configuradas, las opciones de las lecturas y cómo se estaban operando y se les insta a que se froten con el área de educación. Las conversaciones que resonaron, y cómo esto afectó al colectivo durante las reuniones, convergen en este movimiento, para reflexionar sobre el cuidado en la educación, con la intención de construir una ética atenta de vivir en la universidad y más allá. El surgimiento de estudios colectivos se basa en la importancia de producir espacios de todo y nada, afirmación del evento y afectos, en la formación de personas que deciden convertirse en docentes. La latente necesidad de pensar en la educación como un arte de producir buenos encuentros, generando oportunidades para el pensamiento conjunto y colectivo en los espacios universitarios.

PALABRAS CLAVE: Educación, Formación de profesores, Fiandar.

### **Introdução**

O ambiente universitário possui uma longa historicidade no Brasil e, produz marcas no modo como pensamos a formação dos estudantes e das gerações que adentram as instituições universitárias. Dentro do rol de interesses das universidades estão o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentro do ensino e da pesquisa são expressivos o número de Grupos de Estudos e Pesquisas, os quais (financiados ou não) desenvolvem investigações acerca das mais diferentes áreas do conhecimento, desde as Ciências Naturais e Exatas até as Ciências Humanas e Sociais.

Dentro da universidade os estudantes possuem a opção de escolha para adentrar em um ou mais grupos de estudos e pesquisas, os quais se encontram vinculados a um/a professor/a responsável/coordenador/a, que gerencia o andamento do coletivo de estudantes e pesquisadores implicados.

Nessa oportunidade, o enfoque desse escrito está em apresentar algumas atividades de estudos e pesquisas, ainda incipientes, de um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, de uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Sul, Brasil, denominado Fiandar.

Qual a especificidade de um grupo de pesquisa para as demais atividades e espaços da universidade? O que faz unir pessoas de diferentes interesses e trajetórias se encontrarem para pensar, ler, discutir, problematizar a educação? De antemão, pensamos que um Grupo de Estudos e Pesquisas é a oportunidade de habitar o ambiente acadêmico de uma forma diferenciada. Tem-se a possibilidade de construir um coletivo que se interessa por perspectivas semelhantes, a partir de particularidades, mas que, sobretudo, encontre nesse coletivo a oportunidade de experimentar uma ética do viver que pensa a educação como cuidado de si e do outro. Ética de cuidado de si que passa pela concepção da “[...] elaboração de uma forma de relação consigo, que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (FOUCAULT, 2004, p. 219), onde ele seja sujeito do seu próprio cuidado. Foucault (2004) diria “[...] diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação” (p. 211). Cuidado de si que, para desenvolver uma comunicação para com o outro, é preciso “[...] alcançar clareza diante de si próprio” (GIACOLA, 2014, p. 261), diante dos afetos suscitados nos encontros com as coisas e seres do mundo.

A partir dessas pontuais considerações, concebemos um Grupo de Estudos e Pesquisas como uma possibilidade para habitar o ambiente acadêmico. Habitar aqui implica, de fato, poder tornar esse ambiente um território não somente de passagem, mas de produção, a qual implica estabelecer um caminho através do mundo (INGOLD, 2015), fazendo-nos a nós mesmo. Isso implica uma soma de fazeres os quais significam, afinal, se constituir também nos espaços universitários: estudar, conhecer, pesquisar, meditar, conversar, comer, chorar, alegrar-se, explorar meios, produzir história. É por isso que no campo educacional, o grupo Fiandar vem se fabricando como possibilidade para construção de redes e relações de habitar, problematizando a educação como uma “[...] arte de produzir bons encontros” (CORRÊA, 2014, p. 02).

Mais do que retratar o acontecido, tramamos fios para seguir pro-

duzindo os efeitos dos encontros vividos, criando um relato de vivências<sup>3</sup> de alguns dos encontros desenvolvidos no grupo, as escolhas e propósitos de leituras, como eles foram sendo operados e instigados a serem friccionados com a educação, de modo a dar a pensar o cuidado em educação, na intenção de construir uma ética do viver na universidade e fora dela.

Nesse tom, elabora-se, ao mesmo tempo, uma escrita-oficina<sup>4</sup> (PONTIN; GODOY, 2017), a qual se trata de uma espécie de “[...] experimentação, exige a feitura de alianças, exige uma trama de fios, exige que se criem laços, muitas vezes de conexões estranhas, esquizas, não esperadas, que a escrita encontra a ocasião de trazer à tona” (PONTIN; GODOY, 2017, p. 1563) - contendo os principais textos e conceitos que nos permitem pensar coletivamente o campo dos Estudos Culturais e da educação.

## **A criação e o sentido da palavra Fiandar**

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Fiandar emergiu como potência para singularizar modos de habitar a formação inicial de professores no contexto universitário, uma chance de olhar para problemáticas que não costumam ter a possibilidade de aparecer nos enunciados e discursos universitários. Quando se trata de cursos de licenciatura e formação pedagógica, a pertinência dos grupos também não é diferente.

No que tange à formação docente, é importante mencionar que, historicamente, foram sendo constituídas noções e perspectivas que se estabeleceram enquanto tradição epistemológica, conduzindo, desse modo, hegemônias no espaço formal de formação superior. Essas hegemônias, por vezes, não permitem que outros tantos horizontes (epistemológicos, metodológicos, filosóficos) tenham a chance de circular. Isso permite dizer da recorrência de discursos que tendem a engendrar novos modos de ser professor/a, inclusive nos cursos de formação (RIGUE, 2020). É recorrente ouvirmos dos estudantes, nas condutas de muitas disciplinas de licenciatura, a falta de conexão entre os docentes da universidade e das práticas vivenciadas nas escolas, bem como os

---

<sup>3</sup> “[...] trata-se de fazer das próprias vivências ocasião de meditação, e dos próprios pensamentos questão de concernimento pessoal e existencial. Isso implica renunciar à ilusão da neutralidade, da imparcialidade e ‘objetividade’, como se os pensamentos pudessem ocorrer num plano de rarefação lógica, sem vínculo com a vida e com as entranhas” (GIACOIA, 2014, p. 262).

<sup>4</sup> “Numa escrita-oficina é possível experimentar os diferentes procedimentos que compõem uma escrita – pode-se experimentá-los em diferentes suportes, diferentes maneiras de ligar ao corpo tais procedimentos –, mas é sempre bom lembrar-se de trazê-los de volta para a escrita, é nela e com ela que o combate e a experimentação precisam ser feitos” (PONTIN; GODOY, 2017, p. 1569).

docentes atuantes em disciplinas acadêmicas. Impera, ainda, certa rigidez e hostilidade desses últimos em suas solicitações como professores, impedindo que relações de aceitação e legitimidade do outro como legítimo outro (MATURANA; REZEPKA, 2000) construam e disseminem.

O grupo Fiandar surgiu dentro de uma proposta e escopo teórico de pesquisa que logo mais será detalhada. Porém, como modo prático de ação, ele teve início como possibilidade de poder nascer com sua face indeterminada, sobretudo sem a necessidade de sustentar a imagem e os enunciados que a academia acaba propagando em relação à docência superior: da rigidez, do saber unívoco, da figura emblemática que carrega um 'ser' idealizado de docência. No processo de tomarmos o lugar provisório de docentes universitários, flechas de inquietações surgiram: que coisas e afetos outros podemos produzir dentro do espaço universitário? Que figuras outras podemos e queremos sustentar? A quem e como queremos movimentar com nossas ações, nossos gestos, nossos discursos? Que facetas levamos com a gente e que oferecemos aos outros, num eco ininterrupto do que fazemos no mundo? Como se enxergar um pouco mais, produzindo intervalos onde possa haver vida, afeto, devir, produção de uma ética do cuidado na universidade?

Atenção e cuidado. São nessas duas palavras que o grupo Fiandar tem se sustentado, em dois anos de criação de encontros. O cuidado com aqueles que convivemos em educação: na escola, na universidade, nos espaços infinitos que ocupamos como docentes e 'gentes', com o que dizemos, fazemos, lemos, pensamos em educação.

Entretanto, pensamos que seja imprescindível retomar o sentido do nome que movimenta o grupo, não para uma validação das origens, mas para, sobretudo produzir, junto da palavra, a retomada do sentido do que se tornou um caminho de pesquisa: o Fiandar.

Dalmaso (2016), em sua pesquisa de Doutorado em Educação, trabalhou com processos de escriteira (CORAZZA, 2013), inspirado nas perspectivas das Filosofias da Diferença, de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari e seus conceitos de leitura e escrita, experimentando possibilidades de ler e escrever junto de diversos textos e materialidades visuais, produzindo uma complexa teia de pensamento-escrita. A pesquisa consistiu em produzir um corpo que pesquisava a própria permissão - da pesquisadora - de ler como efetiva produtora de um texto. Permissão para, a partir do que lia, ouvia, percebia, sentia, pudesse escrever ao seu modo, mostrando como estava sendo afetada por uma multiplicidade de signos e sentidos.

Foi se constituindo, então, um aprender a escrever por diversas instân-

cias e a contar na pesquisa de que maneira realizava essa tessitura de pontos de força, que disparavam escritas e novas buscas por leituras. A pesquisadora, num processo retro alimentador, aprendeu a escrever com a leitura de textos literários, filosóficos e científicos, bem como diante dos acontecimentos cotidianos que a disparavam a escrever, enquanto observava uma criança de dois anos comunicando-se com uma idosa, por exemplo; escrevia enquanto seu corpo bordava, enquanto seus dedos iam elaborando palavras aleatórias num tecido negro; escrevia enquanto observava uma mulher que passava todos os dias em frente à sua casa catando algo, ou com escritos antigos de seu pai, através dos silêncios das pessoas, com imagens que a própria pesquisadora ia fotografando, pela vida e durante a pesquisa. Aprendeu a escrever com alguns personagens da literatura do escritor moçambicano Mia Couto, com um grupo de mulheres com as quais trabalhava na época, com espaços de fala coletiva na universidade, ou mesmo com os tempos de imobilidade no processo de pesquisa, onde e quando nada se passava, nada fazia sentir e sentido para ser dito e escrito.

Foi dado um nome ao referido processo de construção da pesquisa: Fiandografia. A Fiandografia foi uma licença poética que se sustentou com a criação e conjugação do verbo Fiandar e certa brincadeira com suas variações: [Fiar]grafia, fiandografia, desejo de fiandar, escrever os fios, fios que escrevem. Das fiandeiras das aranhas, um verbo ainda não catalogado foi inventado, o Fiandar, derivado da palavra Fiandeiras. As Fiandeiras ou Fieiras são denominados os apêndices nos abdomens de alguns aracnídeos que produzem o que conhecemos por fios de seda, os quais formam as conhecidas teias. Dependendo da espécie de aranha, os fios produzidos pelas glândulas são usados para formar estruturas e desenhos diferentes, o que varia também em função da finalidade da construção das suas teias: teias de captura, teias de cópula, teias de muda, de refúgio. Esse encontro com alguns poucos aracnídeos, e o contágio que modos de existência iam produzindo no agenciamento com o escrever a pesquisa, conduziram a um modo de afinar o gesto atencional, coexistindo com ‘substâncias’ que nos são constitutivas e que encontramos ao acaso: palavras, sons, escritos, gestos, cores, silêncios. Tratava-se de produzir um modo de se construir e atravessar um processo de pesquisa, “[...] modo que se cria nesses intervalos, esses espaços, esses vazios, pra pensar sobre a pesquisa, pensar no que acontece agora, aqui, na vida, no entorno” (DALMASO, 2016, p. 32).

A ideia é apontar que, atualizar o conceito, nesse momento, implica configurar o Grupo de Estudos e Pesquisas Fiandar ainda como uma sequência da produção de um tecido movente, formado por infinitas linhas de

escrita e afetos que podem dar a pensar educação, capturando o que vibra, o que passa, o que acontece na multiplicidade. Nesse sentido, tudo pode ser material de ser deglutido, bem como a criação de um espaço-território onde afetos, narrativas, por vezes não acadêmicas e científicas, mas somente como sensação momentânea, como acontecimento, podem chegar, permanecer e cocriar o tecido do mundo.

Temos fiandado com e diante de alguns textos, por entre imagens, colóquios cotidianos, angústias, percepções, sentimentos individuais e coletivos: tudo tem se tornado material para pensar os modos de vida, os modos de existência hoje nos espaços e tempos acadêmicos, mais particularmente, com públicos da formação de professores, futuras pedagogas, professoras de ciências, química e biologia, pós-graduandas. Na sequência, por meio da mencionada escrita-oficina (PONTIN; GODOY, 2017), efetuando e experimentando diferentes procedimentos com a escrita, contaremos um pouco das escolhas, caminhos, e processos de pensamento que temos produzido no grupo Fiandar.

## Dos encontros

Tendo em vista as marcas que produziram a emergência do Grupo de Estudos e Pesquisas Fiandar, desta vez trataremos de apresentar algumas leituras, diálogos e problematizações que foram tomando corpo e relevo no transcorrer dos encontros do grupo, que iniciaram no primeiro semestre de dois mil e dezoito e continuam acontecendo até o presente.

As leituras das obras que foram realizadas nos encontros do Fiandar serão tomadas nessa oportunidade como disparadores que possibilitaram afetos potentes. Afetos coletivos que permitiram vazar problematizações, questionamentos, inquietações envolvendo questões educacionais que tem como ponto de convergência o trato humano com a formação dos sujeitos. Formação que demanda do ser humano um cuidado ético para com questões educacionais, para além dos muros que restringem educação enquanto escolarização.

Em seu registro no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo possui como repercussão “Articular estudos em ciências, arte, educação e cultura, atrelados aos estudos culturais e às filosofias da diferença”. Diante da necessidade de docentes de ensino superior pertencentes ao grupo, de trabalhar o ensino de ciências e biologia no contexto infanto-juvenil - em cursos de pedagogia, educação especial e licenciatura em ciências biológicas - com o tempo se fez necessário dar luz às discussões dos Estudos Culturais em Educação e, mais particularmente, aos

possíveis efeitos educativos das denominadas pedagogias culturais.

À luz de teóricos de inspiração Foucaultiana, imersos ao campo dos Estudos Culturais, existem uma rica diversidade de problematizações e desconstruções de conceitos como os de gênero, corpo, cinema, saúde, doença, museus, *chats*, natureza, sexualidade, beleza, nação, raça, entre outros. Estes conceitos, atrelados ao campo educativo, aparecem em conjunto com a escola e com o currículo, afirmados como frutos, produtos de uma cultura - e que, subsequentemente, os discursos e práticas que circulam por e entre esses espaços estejam produzindo e sofrendo relações de saber e poder. Portanto, se estabelece certa equivalência entre esses artefatos, todos entendidos como processos e produtos culturais (museus, televisão, publicidade, filmes, zoológicos, jornais, revistas, escola, entre outros). Por isso, todos são nomeados de pedagogias culturais, posto que, como destaca Tomaz Tadeu (1999), o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural – “[...] e os processos escolares são comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinar um corpo de conhecimentos” (p. 139).

Relativo à outra linha de pesquisa do grupo, contemplada na repercussão, as Filosofias da Diferença (com ênfase em autores como Michel Foucault, Friedrich Nietzsche e, principalmente, Gilles Deleuze, por exemplo) são estudadas por sua perspectiva de conceber o pensamento como diferença e não como identidade. Ou seja, pensamento como mudança e produção de diferença nos atributos e qualidades das coisas, sem ênfase na congregação da típica imagem do pensamento aristotélico representativo, identitário, essencialista e ligado ao mesmo. Nesse tom é que desejamos, nas discussões do grupo, atentar para tomar às coisas animadas e inanimadas do mundo, as pessoas, a educação e a constituição dos sujeitos não mais sob a visão restrita da identidade única e imutável, mas tudo e todos que, em relação, são diferença e produzem diferença em si mesmo/a/s. Embora leituras relativas às Filosofias da Diferença não tenham sido o enfoque atual do grupo, o pensamento da diferença atravessa as discussões dos encontros, dando propulsão aos debates dos Estudos Culturais.

Durante os anos de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove os encontros do Fiandar contemplaram como disparadores alguns textos situados em duas obras distintas: ‘Ensaio em estudos culturais, educação, ciência. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas’, organizado por Maria Lúcia Wortmann et al. (2007) e ‘Estudos culturais e educação: desafios atuais’ (2012), organizado por

---

Karla Saraiva e Fabiana de Amorim Marcello, ambos escolhidos para estudo durante quatro semestres.

A cada encontro do grupo uma dupla de membros ficava responsável por conduzir a dinâmica do mesmo. Essa logística tornou os encontros do Fiandar uma permanente descoberta, algo em aberto e livre, ao passo que convocou e continua convocando os participantes a pensarem estratégias educacionais para conduzir uma conversa, o que por si só é uma oportunidade para movimentar o pensar acerca de situações educativas.

Conforme os encontros foram acontecendo, atentamos como uma aranha em sua rede de captura, ao que íamos capturando e o que íamos produzindo nas múltiplas afetações que iam se dando e sendo produzidas, como é o caso daquela emergente a partir da leitura do capítulo do livro 'O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea', de Clarice Salette Traversini (2012). Nessa oportunidade tomaram corpo argumentos e discursos acerca da inclusão e exclusão escolar. Foi aí, com auxílio dos escritos da autora que concebemos o entendimento contemporâneo de inclusão e exclusão como sendo partes de um mesmo processo, posto que dentro das funções atuais da escolarização um sujeito pode, em algum momento, estar incluído ou excluído de determinadas políticas, ações, espaços e tempos. Um percurso escolarizador que, atualmente, tem foco na flexibilização, na liquidez, em contraponto a estratégias de disciplinarização até então desenvolvidas. A escola, como imersa no projeto econômico desenvolvimentista do Estado, se instala, participa e produz uma in/exclusão, inserindo todos, universalmente e invariavelmente, no circuito (na maioria das vezes meritocrata) de permanente consumo e concorrência, o que convoca compulsoriamente a todos para participarem como capital humano no íterim da lógica do mercado global, denominado neoliberal.

Nessa perspectiva, pode-se pensar, conforme as leituras foram acontecendo, acerca dos discursos presentes no ambiente escolar. Com base no artigo 'Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais', da autora Paula Regina Costa Ribeiro (2007), percebemos que, para tratar de assuntos relativos ao corpo e à sexualidade, o aparato científico é convocado para produzir discursos biológicos, tomando e entendendo o corpo somente em sua face anatômica, estando a sexualidade reduzida ao acúmulo de informações acerca das estruturas que constituem os sistemas reprodutores masculino e feminino.

Ainda hoje, podemos conjugar com as menções da pesquisa de Ribeiro (2007) que é nas séries iniciais, que pedagogas/os podem tratar de questões

‘relativas’ à sexualidade. Na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), logo no primeiro ano dos anos iniciais, na área de conhecimento de Ciências, temos como unidade temática a ser desenvolvida com as crianças ‘Vida e Evolução’, a ser explorado o ‘Objeto de conhecimento Corpo Humano’ e como habilidades que as crianças devem desenvolver a seguinte descrição: “[...] localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções” (p. 29). Nesse modelo de disciplinarização, é recorrente somente um *corpus* ser chamado a habitar o discurso professoral - o científico-biológico - validando o plano de fundo que toma como base a sexualidade adulta, vinculada a um modelo de família-reprodução e de uma criança inocente-assexuada. Noção que opera normalizando e normatizando qualquer coisa que fuja aos padrões heterossexuais e/ou de perspectivas plurais de constituição do próprio corpo e família. Nos interstícios desses discursos, quem ‘pena/sufre’ são as crianças que, por entre gestos, interjeições e interdições, seus saberes, construídos nas suas experiências de vida, são desconsiderados ou marginalizados ante o conhecimento cientificamente biológico, além de estarem, a todo o momento, sendo vigiadas e reguladas as suas maneiras de ver, pensar, sentir e agir em relação aos seus próprios corpos (RIBEIRO, 2002).

Podemos inferir que o projeto econômico supracitado, de ‘incluir’ todos a um sistema, não funciona sozinho: uma engrenagem eficiente se configura enquanto maquinaria para produzir um modo idealizado de sujeito, de indivíduo adulto-futuro, de um vir a ser em sua forma identitária, conhecida. Em nossas discussões durante e após leitura, alinhadas às concepções de pedagogas que ainda estão em formação e que as mesmas às vezes são mães, tias, filhas, percebemos o mesmo que Ribeiro (2007) relatou: que a temática do corpo, atrelada à sexualidade, se faz intensamente presente nos espaços escolarizados. Essa presença, muitas vezes, se produz mesmo na total ausência de quaisquer práticas e discursos sobre o corpo, ainda que a vigilância sob o que pode ou não fazer/vestir/sentir um menino e menina, estejam presentes; bem como a ignorância de como tratar de corpo humano, como falar as ‘palavras certas’ sobre as partes do corpo com as crianças, o que denota a concepção de que a criança é um ser sem sexo e que, portanto, qualquer coisa relativa à descoberta de uma ‘genitália’, pode abrir campo para uma suposta ‘prática sexual’ (a partir das premissas relativas à vida adulta).

Os medos e as angústias que ouvimos no grupo com relação a essas questões foram direcionadas, não mais para o que supostamente elas, futuras professoras, deveriam fazer sobre quando e como essas temáticas podem

vir à tona em meio às crianças. Debruçamo-nos com calma e sem ânsias de respostas, sem protocolos e planejamentos, em perceber, atentamente, quem somos nós em meio à vida, ao cuidado com o corpo, a uma ética nossa, de educador/a, em relação e com uma criança. Que gestos, que coisas que fazemos e acolhem ou desacolhem a afirmação da subjetividade que está em formação na criança à nossa frente? Com que direito, nós, no lugar de ‘professores’ temos de definir, delimitar, julgar, vigiar, condenar, qualquer manifestação de curiosidade e afirmação de seu próprio corpo? Não são problemas que podem ser respondidos, tampouco resolvidos quando sabemos que a escola oblitera, muitas vezes, qualquer possibilidade de afirmação da diferença. Tampouco defendemos que devemos tratar de sexualidade com as crianças de educação infantil e anos iniciais. Por sua vez essas são questões que também funcionam como problemáticas que nos seguem por uma vida toda enquanto formos educadores/as e, ao mesmo tempo, nos convocam a pensar e gerar novos tensionamentos, permanentemente.

Foi inserida nessa perspectiva desassossegada que o grupo demarcou novos afetos a partir da conversação emergente com base na leitura do texto ‘(Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho’ (2012) de Maria Lúcia Castagna Wortmann. As potentes inquietações trazidas por Wortmann, com base em tantos outros autores que contribuem para pensar a educação e os Estudos Culturais, produziu cintilâncias em torno da questão: “[...] até quando precisaremos indicar que nossas análises culturais têm a ver (e muito) com Educação?” (p. 114).

Cada artigo lido mensalmente fazia brotar e dava luz a uma gama infinita de experiências narradas pelas integrantes do Fiandar, em seus lugares provisórios de estudantes do curso de graduação, ou de estagiárias, monitoras, bolsistas de escolas, bem como de suas posições relacionais e sociais de mulher, namorada, filha, mãe, com suas variações e especificidades. Percebemos que uma rede discursiva - micro e macro - se produz desde nossos primeiros meses de vida, rede a qual nos fez chegar aonde chegamos e ser quem estamos sendo hoje. Ou seja, uma gama de instituições, de práticas, e de artefatos estão em operação na sociedade contemporânea e os Estudos Culturais giram seus holofotes para todas essas instâncias e facetas, “[...] pensando nos efeitos produtivos/formadores/construtivos que tais instituições, práticas e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que nelas vivem” (WORTMANN, 2012, p. 116). Percebemos que aí estava a grande trama educativa pulsando em nossa frente, aquém e além de sua associação dada à instância escolar ou outros locais

usualmente considerados formais e exclusivamente educativos (reduzidos ao dualismo entre ensino/aprendizagem (RIGUE, 2020).

Agora, éramos nós que, despertas e atentas para a rede, podíamos observar as crianças - nosso interesse constante e atual preocupação - percebendo-nos imersas em uma também cotidiana, múltipla e instável rede de significados, os quais produzem representações de raças, etnia, gênero, sexualidade, identidade, consumo, entre outras. Precisamos admitir a nós mesmas que “[...] ‘coisas’ aparentemente banais constituem-nos como sujeitos” (WORTMANN, 2012, p. 125) e isso, novamente, implicaria uma ética de, imersas à rede dessas crianças, atentar aos possíveis efeitos ‘educativos’ de sentido que nossos gestos, falas, ações e (inclusive) silêncios poderiam ter sob elas. Ética, cuidado e responsabilidade se tornaram palavras pulsantes, girando em espiral sob nossas cabeças, como uma nuvem ampla e pesada, que, a cada vez, atualizava o que entendíamos/entendemos por educar, por educação.

## Uma caminhada

O grupo Fiandar tem, ainda que muito embrionária, uma caminhada. Em nosso último encontro de dois mil e dezenove, procuramos então explorar o pensamento a partir da visualização de nossos famigerados privilégios, a partir da nomeada ‘Caminhada do privilégio’.

Ainda que fora do escopo epistemológico do grupo Fiandar, as questões do privilégio sempre apareciam nas nuances das narrativas suscitadas a partir das situações vivenciadas no espaço escolar. Por isso pensamos em experimentar a proposta da Caminhada do privilégio, retirada da leitura do livro *Atenção* (2019), do autor Alex Castro, então sugerida por uma das participantes do grupo: parecia-nos ser uma oportunidade de dar vazão ao que surgia, abraçando o vínculo com as entranhas, ao modo Nietzsche.

Em seu livro, Alex Castro (2019) explica que a Caminhada do privilégio surge em cursos acadêmicos de Diversidade nos Estados Unidos, cujo objetivo é “[...] tornar mais visível e mais palpável a distribuição desigual de privilégios em nossa sociedade” (CASTRO, 2019, p. 152). A caminhada consiste, basicamente, em propor com que as pessoas fiquem em pé, uma ao lado da outra, e que ela seja realizada num espaço que dê liberdade de caminharmos sem que os participantes fiquem muito próximos ou não consigam avançar para frente ou para trás. Em seguida, uma pessoa fará as perguntas, relativas aos privilégios e, então, dependendo de quais privilégios a pessoa teve acesso ou não durante a vida, os participantes darão um passo atrás ou à frente.

Nesse dia, estávamos em sete mulheres. Das trinta perguntas que constam no livro de Alex Castro, as quais revelam privilégios, observamos que mesmo sendo mulheres com características étnicas e sociais parecidas, os privilégios revelaram que possuíamos caminhos e trajetórias amplamente diferentes umas das outras. Conversamos sobre isso, depois de nos visualizarmos na caminhada: quem estava mais a frente, quem estava no meio, quem estava no fundo, mais distante de todas as outras. Por alguns segundos, observamos a nós mesmas naquele lugar que, outrora, ainda não tínhamos nos observado.

Segundo Alex Castro (2019), uma possível definição de privilégio seria como uma espécie de “[...] faceta do nosso dia a dia que nos parece naturalizada e normativa, sobre a qual nunca pensamos porque sempre contamos com ela, mas que faz uma falta aguda e pronunciada às pessoas que não dispõem dessa vantagem” (p. 151).

Discutimos abertamente sobre isso, na sequência da caminhada, pensando no que e como nos sentimos conforme as perguntas iam sendo feitas, por que nos assombamos com algumas delas e sobre termos ou não algum privilégio. A cada pergunta, um pequeno novelo de imagens mentais se desenrolava e era ativado, como uma busca por nossos infinitos lençóis do passado. Fatos sobre nós e nossa família que nem sabíamos, lembranças que chegaram sem serem acionadas, além de outras memórias e fatos que foram aparecendo e produzindo ressonância algum tempo depois da caminhada.

Então, no dia, provocamo-nos a pensar sobre possíveis impactos que a caminhada poderia produzir em nossas percepções e julgamentos coletivos no campo da educação, em particular sobre o quanto ter ou não determinado privilégio pode influenciar o modo e as condições de como uma criança/jovem está na escola que trabalhamos. Esses privilégios nós enxergamos nas perguntas de número oito, doze e trinta, da lista de Castro, a saber:

8. Se nunca levou uma surra, dê um passo à frente; 12. se o bairro onde mora ou cresceu tinha alta incidência de crime ou tráfico de drogas, ou já foi invadido e ocupado pelo poder público, dê um passo atrás; 30. Se havia mais de cinquenta livros na casa onde cresceu, dê um passo à frente (CASTRO, 2019, p. 153-154).

Essas foram algumas das perguntas que, entre as trinta, dispararam o pensamento sobre o quanto esses privilégios estavam presentes, porém velados em nossas vidas, em nossas marcas da infância. Sobre como levar ‘uma surra’ pode influenciar nossa afirmação de estima por nós mesmas, enquanto crianças. Ou sobre se, quem vive num ambiente hostil e violento, pode ou não

aprender da mesma forma que uma criança que tem acolhimento, onde suas emoções podem ser validadas e servem como estratégia de autoconhecimento e transformação de si mesma. Sobre se ter livros em casa pode impulsionar uma criança a manusear livros desde cedo, destrinchar palavras e imagens, brincar e rabiscar sob eles, o que torna completamente diferente a experiência de leitura de uma criança que só pode ter livros na escola e, às vezes, sendo o livro didático como única referência.

Essas discussões ampliaram a noção formativa sobre como uma criança 'é', para como uma criança 'está' na escola, não reduzindo-a aos nossos julgamentos e falsas percepções representacionais e comportamentais sobre ela. O como 'ela está' implica - novamente - uma ética de atentar<sup>5</sup>: a como ela se sente, como está vestida (se ela está confortável, se passa frio ou calor), se ela come, interage com alguém, se lê (possui contato com outros livros em casa)? Ela traz alguma refeição ou vem alimentada para a escola, se possui pai, mãe (pai-pai, mãe-mãe), se há quem a cuide, se tem material escolar, que bairro mora, como e com quem ela vai embora? Ela dorme à noite, sente medo, o que ela está vivendo fora da escola, possui carinho, acolhimento, atenção? Esses apontamentos não devem ser imperativos para que um/a educador/a saiba tudo sobre as crianças com as quais convive, mas para que atente à rede já mencionada e, conseqüentemente, aos privilégios que, tendo-os ou não, irão influenciar em como se encontra esta criança no espaço temporal na escola, um tempo que é apenas uma pequena parte - porém não menos importante - da vida dela.

Uma pequena parte que, a nosso ver, não pode operar a partir de um discurso 'meritocrático', já que, conforme supracitado, as contingências que alimentam e produzem o aprendizado da criança encontram-se diretamente relacionado às condições de possibilidade que a permitiram (e permitem) chegar e habitar esse espaço. Por isso, a caminhada do privilégio permitiu pensarmos acerca desses imperativos que se encontram cada vez mais presentes nos discursos escolarizantes. Imperativos que, na maioria dos casos, esquecem-se das vidas que estão na escola (suas angústias, medos, incertezas, desconfortos, amores, dores).

Em contrapartida, a grande retomada da visualização do nosso privilégio não tem sentido para nos sentirmos culpabilizadas. Alex Castro (2019) consegue abrandar a sensação de que nossos privilégios fazem parte de resultados de ações tomadas muito antes de nascermos. Temos a possibilidade de olhar para isso e, cientes de sermos beneficiárias de alguns ou muitos privilé-

---

<sup>5</sup> "Estar atento significa estar vivo *para* o mundo" (INGOLD, 2015, p. 13).

gios, assumirmos a responsabilidade ética de nos tornarmos parte da solução e não do problema. Qual nossa possibilidade de ação? Ouvindo, abraçando e acolhendo, abrindo-nos às experiências múltiplas daqueles que não possuem o privilégio que possuímos, sem minimizar, interpelar nem interpretar sua experiência: pode ser um caminho. Dito de outro modo,

[...] não precisamos ser mulheres para lutar contra o machismo, nem pessoas negras para lutar contra o racismo. Não é necessário sofrer algo na pele para ter empatia por quem sofre. É possível transcendermos nossa outrofobia, nossa criação, nosso passado, nossa classe social, nosso gênero, nossos preconceitos. Podemos ser maiores que nossas caixinhas (CASTRO, 2019, p. 157).

Não é possível calcular tampouco avaliar os efeitos desse tipo de vivência, na multiplicidade que configura um indivíduo<sup>6</sup>. Porém, vamos tateando, cada vez mais, que a atenção pode se configurar como a premissa do cuidado. E atentar é para que possamos tornar a vida cotidiana mais suportável, respirável, viável, não somente para um eu solipsista, mas para a maior quantidade de pessoas possíveis. Acreditamos que, nos tempos atuais, educação sem atenção e cuidado, não pode mais ser concebida como educação. Não desejamos algo que não possa, minimamente, acolher, ouvir, atentar, cuidar sobre quem somos, o que fazemos, como dizemos e agimos conosco e com os outros. Nesse sentido, atenção e cuidado são imperativos indispensáveis que nos permitem pensar educação no Fiandar. Educação como um cultivo da arte da atentividade (VAN DOOREN et al, 2016), como bons encontros (CORRÊA, 2014) que nos permitem pensar na/com as crianças, a partir de uma ética que ultrapasse noções de verdade e prescrições escolarizadas.

## Considerações Finais

Temos sempre que defender o sutil contra o grosseiro, os planos de fundo contra o ruído do primeiro plano, o raro contra o banal, cujo modo de conhecimento tem como correlato a mais espessa ignorância (LAPOUJADE, 2017, p. 91).

<sup>6</sup> Na construção do seu Trabalho de Conclusão de Curso, uma integrante do Fiandar escreveu sobre a ressonância da experiência da caminhada para si: “De modo contrário que muitos poderiam pensar, que a atividade seria uma humilhação para mim (como única mulher preta do grupo) e que, ficou por último na caminhada, foi muito satisfatório para mim participar da mesma. Nela, verifiquei os meus colegas de grupo compreendendo os privilégios. Ao mesmo tempo, reconhecendo o quanto por ser preta e vir de um contexto de periferia, partir de um lugar diferente dos demais” (FREITAS, 2020, p. 26).

Pensar, produzir e dar andamento ao grupo Fiandar tem sido uma experiência de renunciar a um lugar privilegiado do saber canônico e de uma suposta posição de poder. Certo fracasso é permitido, do não-saber e não-agir, do duvidar dos nossos pensamentos de rebanho, e de aliar a linguagem própria de cada um a outras múltiplas linguagens e modos de ver o mundo, sem focar em objetivos e resultados *a priori*, lugares de chegada de pensamento, de oratória, de grupo de pesquisa. Não desprezar nada, nem ignorar o conjunto de existências e pontos de vistas à nossa frente, dando atenção àquilo que pede passagem. Asseguramo-nos, assim, num princípio que está sempre a nascer: a capacidade de atenção mínima, de escuta do que se passa ali, nas três horas de encontro mensal.

Não tomamos o gesto de leitura como movimento totalizador de um encontro. O acesso às leituras referentes ao campo teórico dos Estudos Culturais, as quais dominaram boa parte dos nossos encontros, mostraram-nos que elas podiam funcionar apenas como disparadoras para que alguma temática, assunto e/ou conflito mais específico pudesse emergir, ser problematizado e pensado, caso fosse a necessidade do grupo. Se não terminássemos a leitura completa do texto, ou se nos debruçássemos em um único parágrafo ou linha, tudo bem. O que nos interessava, e nos interessa, é termos a possibilidade, afinal, de *habitar* no e com o grupo, contemplar a presença da multifacetada condição humana em educação, esgueirando os ditames do demasiado disciplinar e acadêmico, e suas (in)devidas obrigações, protocolos/burocracias, enrijecimento, modos ideias de leitura, comportamentos, posturas, falas. Desejamos mais enquanto modo de responder ao que à educação universitária nos pede:

[...] desescolarizar as palavras, os textos, as formas de ler e de escrever, as formas de conversar, para que possam recuperar sua capacidade de encarnação, sua viagem malograda, sua potência de vida. E, para isso, é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos por em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos (LARROSA, 2014, p. 135).

Não é um exercício simples, o de criar outros hábitos de vivermos juntos na universidade. Seguimos tendo o propósito insurgente de produzir esse grupo-verbo Fiandar como um território da desaceleração da vida, do corpo e do pensamento. De produzir espaços em que prevaleça as especificidades e necessidades formativas de um grupo de pessoas que se reúnem para pensar, elaborar, processar o estar vivo enquanto as coisas acontecem em nós e no

outro. É nesse chão, de desenvolvermos uma arte da atenção, expondo-nos a trocas múltiplas, que visualizamos possibilidades diversificadas de recompor nossa corporeidade existencial, uma oportunidade de nos re-singularizarmos em nosso percurso formativo.

A arte da atenção que desejamos demandar, com potências esquecidas em nós, é para afirmar o que nos acontece e ativar um cuidado nessa afirmação: uma experimentação a céu aberto, produzindo uma dosagem em nossos modos de agir, de estar e produzir junto dos outros, animando e sendo animado pelas coisas e movimentos do mundo (DALMASO; RIGUE, 2020, p. 37).

É dentro de um quadro de aparente adoecimento coletivo na universidade, enfraquecendo nossas forças ativas de atuação no mundo, é que tocamos um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação que deseja seguir afinando em nós novos modos de atentividade - essa atenção interessada aos outros, aos infinitos modos de existências e funcionamentos, humanos e não-humanos, capazes de assentar-nos a habitar novos modos de relacionamentos e responsabilidades, num florescimento mútuo (VAN DOOREN et al, 2016). Engendrar essa aventura não é da ordem da resolução definitiva ou da mera simplificação de jogar um jogo do certo e errado em educação, nem na universidade, nem na vida.

Fiandar investirá em seguir abrindo frestas de sonhos-corpos-afetos incorporados pelas infinitas linguagens que uma universidade pode ser capaz, dinamizando nossa experimentação autoformativa de nos produzirmos educadores, com as possibilidades alegres de sermos o que somos em educação e na vida. Trata-se de uma educação que pode ultrapassar a lógica que aposta cegamente no dualismo entre ensino-aprendizagem (RIGUE, 2020), para vazar experiências ativas de como se pode produzir um aprender potente. Fiandar para se colocar à espreita em atentar ao que acontece às relações de força que, em movimento, permitem pensar, educacionalmente, as situações que acontecem na vida e podem compor com as situações educativas.

Habitar a universidade em meio ao Fiandar é desesterilizar o corpo e poder estar no tecido do mundo: um privilégio de poder tocar uns aos outros sem nem ao menos nos tocarmos, atentos ao que estamos em vias de tornar, em e por meio das relações e dos encontros. É dessa energia que nascemos. É nesse lugar que desejamos viver e pensar a educação. É nessa potência ativa que apostamos todas as nossas vivências e experimentações fiandeiras nos processos educativos contemporâneos.

## Referências

BRASIL. [Ministério da Educação]. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 ago. 2019.

CASTRO, A. *Atenção*. Rio de Janeiro: Bicicleta amarela, 2019.

CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.

CORRÊA, G. C. EJA, educação e escolarização. In: ANPED Sul, 10, 2014, Florianópolis. *Anais da X Reunião Científica da ANPED*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014. p. 01-12.

DALMASO, A. C. *Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação

(Linha de Pesquisa Educação e Artes), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DALMASO, A. C.; RIGUE, F. M. O convite da Atenção e seus efeitos em Educação: entre labirintos, feitiçarias e cuidados. In: NEUSCHARANK, A.; HALBERSTADT, I. A.; ZANATTA, J. M. Z. (Orgs.). *Possibilidades... Aprendizagens, experiências e gestão na educação*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, p. 19-40, 2020.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2004.

FREITAS, J. R. da S. de. *O (im)perceptível nas relações étnico-raciais na escola*. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

GIACOIA JUNIOR, O. *Nietzsche: o humano como memória e como promessa*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INGOLD, T. *Estar vivo*. Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

PONTIN, V. M. R.; GODOY, A. (2017). das escritas, dos corpos. afetos e entretempos. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1559-1569. 2017.

RIBEIRO, P. R. C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais*. 2002. 125 f. Tese (Doutorado em Bioquímica) - Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, P. R. C. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: WORTMANN, M. L. C.; SANTOS, L. H. S. dos; RIPOLL, D.; SOUZA, N. G. S. de; KINDEL, E. A. I. (Org.). *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2007. p. 171-186.

RIGUE, F. M. *Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil*. 2020. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Orgs). *Estudos Culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 173-186.

VAN DOOREN, T.; KIRKSEY, E.; MÜNSTER, U. Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade. *ClimaCom [online]*, Campinas, v. 3, n. 7, p. 39–66, 2016.

WORTMANN, M. L. et al. *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência - A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

WORTMANN, M. L. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, K. MARCELLO, F. A. (Orgs). *Estudos Culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 111-133.

**Data de recebimento: 07.12.2019**

**Data de aceite: 23.12.2020**