Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

Etiane Araldi

Educar desde a carne e o chão: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional

Rio de Janeiro
2020

Etiane Araldi

Educar desde a carne e o chão: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt

Rio de Janeiro
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A659 Araldi, Etiane.
Educar desde a carne e o chão: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional / Etiane Araldi. – 2020.
213 f.

Orientador: Ronald João Jacques Arendt.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Ensino profissional – Teses. 3. Feminismo – Teses. I. Arendt, Ronald João Jacques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Etiane Araldi

Educar desde a carne e o chão: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 23 de março de 2020.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt (orientador)
Instituto de Psicologia da UERJ

_____

Profª Dra. Amana Rocha Mattos
Instituto de Psicologia da UERJ

_____

Profª Dra. Virginia Kastrup
Instituto de Psicologia da UFRJ

_____

Profª Dra. Marcia Oliveira Moraes
Instituto de Psicologia da UFF

_____

Profª Dra. Débora Augusto Franco
IFRJ, Campus Pinheiral

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço às(aos) estudantes, com quem tenho aprendido a ser professora.

Agradeço ao meu orientador Ronald Arendt, pelo acompanhamento amável e livre nesse percurso de quatro anos do doutorado, e à minha eterna orientadora, Cleci Maraschin.

Agradeço aos(às) diretores(as) do meu Campus do IFRJ, por todo o apoio e suporte ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço às(aos) minhas(meus) colegas, docentes e servidoras(es) técnico-administrativas(os), pela imensidão de aprendizagens que só pode emergir do trabalho coletivo.

Agradeço às gestoras, professoras(es) e estudantes do Colégio Estadual Leopoldo Fróes por construírem essa escola como ambiente de criação e de disponibilidade à convivência.

Agradeço às(aos) amigas(os) e familiares que vibram comigo em todos os meus sonhos e mudanças territoriais. Em especial, agradeço à Juciane Araldi Beltrame e à Vera Lúcia Inácio de Souza, pelo apoio valioso à formatação do trabalho.

Agradeço às professoras que participaram da banca, Virgínia Kastrup, Marcia Moraes, Amana Mattos e Débora Franco, por tanta potência, sensibilidade e cuidado.

RESUMO

ARALDI, E. *Educar desde a carne e o chão*: Aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional. 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A tese problematiza o lugar contraditório do corpo e do território na formação de trabalhadores(as) e nas explicações da psicologia da aprendizagem, analisando o processo de produção de dispositivos de ensino de psicologia em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Articula teorias contemporâneas da aprendizagem, como o conceito de aprendizagem inventiva desenvolvido pela pesquisadora brasileira Virgínia Kastrup, perspectivas feministas e da educação popular, bem como ferramentas da psicologia social e da psicologia do trabalho, com o problema das práticas educacionais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O campo desenvolveu-se no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Niterói, em ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela pesquisadora, que é docente na instituição. A metodologia utilizada inspirou-se na pesquisa-intervenção, que reconhece a inseparabilidade entre conhecer e intervir, e teve como objetivo desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos educacionais que visavam produzir experiências de aprendizagem inventiva na EPT, em atividades pedagógicas que articularam trabalho, educação e território. O processo da pesquisa levantou problemas que sinalizam para a importância de incluir o corpo de docentes e discentes nas práticas educacionais, para o papel do trabalho reprodutivo na EPT e para a articulação da formação de trabalhadores(as) com os arranjos produtivos locais. Tais problemas foram descritos por meio de três grandes movimentos de aprendizagem, que se configuraram nesta experiência como pistas para se produzir políticas cognitivas inventivas na EPT: *aprender a habitar*, *aprender a vincular-se*, *aprender a inventar*. A narrativa produziu-se em primeira pessoa para indicar que esses movimentos afetaram tanto estudantes como a professora-pesquisadora. Propõe, por fim, que os dispositivos educacionais da EPT sejam permeáveis aos conhecimentos produzidos a partir do trabalho, ampliando seu diálogo com as experiências de estudantes-trabalhadores(as).

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação profissional. Feminismo. Território. Psicologia do trabalho.

ABSTRACT

ARALDI, E. *To teach from flesh and ground: Learning, body and territory in professional education learning devices*. 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis explores the contradictory place of body and territory in workers' education and in learning psychology's explanations, taking as a case of analysis the process of teaching psychology in a federal institution of professional education in Rio de Janeiro. The work articulates contemporary theories of learning, such as the concept of inventive learning developed by the brazilian researcher Virginia Kastrup, feminist and popular education perspectives, as well as social psychology methods, with the problem of educational practices in Professional and Technology Education (in portuguese, EPT). The research field was the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Niterói, during activities of teaching, researching and university extension practices developed by the author, who is a professor at the institution. The methodology was inspired by intervention-research, which recognizes the inseparability of knowing and intervening. The research's main objective was to develop and to analyze the effects of educational methods which aimed to produce inventive learning experiences in EPT, through pedagogical exercises that articulated work, education and territory. The results point out to the importance of including students and professors' bodies in educational practices, to the role of reproductive labor in professional education and to articulate workers' education with local productive arrangements. As clues to produce inventive cognition policies in EPT, the thesis presents three propositions: *learning to dwell*, *learning to engage* and *learning to invent*. The text is written in first person to indicate that these learning movements have affected both students and the professor-researcher. Finally, the thesis proposes that teaching methods in EPT must be permeable to the knowledge produced in working practices, extending the dialogue between educational practices and the life experiences of students-workers in professional education.

Palavras-chave: Learning. Professional education. Feminism. Territory. Psychology of work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fotografia de uma paisagem do lugar onde cresci.....9
Figura 2 - Printscreen do mapa de Vera Cruz do Oeste-PR.....49
Figura 3 - Fábrica Brown Boveri, Osasco, 1960, de Hans Gunter Flieg 51
Figura 4 - Pescadores, 1943, Ilha Mexiana, Chaves, Pará, Brasil, de Marcel Gautherot 51
Figura 5 - Fotografia de uma situação de trabalho feita por uma estudante.....55
Figura 6 - Fotografia de uma instalação de arte 76
Figura 7 - Fotografia de um dos quadros da exposição visitada 77
Figura 8 - Fotografia de uma obra fotográfica da exposição visitada 78
Figura 9 - Fotografia de um espaço do Centro Cultural dos Correios de Niterói 78
Figura 10 - Fotografia do bairro Sapê feita pelo bolsista Paulo 80
Figura 11 - Fotografia do Campus provisório feita pela estagiária da Licenciatura 81
Figura 12 - Fotografias do entorno do Campus provisório 82
Figura 13 - Fotografias do entorno do Campus provisório.....82
Figura 14 - Fotografia do Campus da UFRRJ feita pelo bolsista Mário.....83
Figura 15 - Fotografia da quadra do CELF 86
Figura 16 - Fotografia do CELF 86
Figura 17 - Fotografias do bairro 87
Figura 18 - Fotografias do bairro 87
Figura 19 - Cuidar da minha sobrinha 88
Figura 20 - Quase comparada com o nascer do sol.....89
Figura 21 - O túnel.....89
Figura 22 - Paisagem da Pedra do Santo Inácio 90
Figura 23 - Ex-Floresta.....90
Figura 24 - Minha Favela.....90
Figura 25 - O primeiro raio de sol 90
Figura 26 - Casa da mamãe.....91
Figura 27 - O gato manco.....91
Figura 28 - Fotografias do entorno do IFRJ Campus Niterói 93
Figura 29 - Fotografias do entorno do IFRJ Campus Niterói 93
Figura 30 - Mapa afetivo desenhado por um grupo de estudantes do CELF 95
Figura 32 - Ficha de avaliação e autoavaliação utilizada na Turma 2 122
Figura 33 - Fotos do exercício “O que é Pesquisa/ciência?” 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do exercício de fotografias do trabalho do cotidiano dos(as) estudantes.....54
Quadro 2 - Exercício das profissões/ocupações de três gerações da convivência dos estudantes. 57
Quadro 3 - Transcrição do exercício de uma estudante sobre as ocupações de seus familiares. 70
Quadro 4 - Planejamento das oficinas de fotografia no Colégio Estadual Leopoldo Fróes 84
Quadro 5 - Fotografias e textos produzidos pelos(as) estudantes do CELF 90
Quadro 6 - Formulário de avaliação da disciplina utilizado na Turma 2. 116
Quadro 7 - Desenho da atividade de estudos de caso realizada na Turma 2. .127
Quadro 8 - Diários de um estudante da disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa. 141
Quadro 9 - Continuidade do diário de um estudante de Ferramentas para Gestão Participativa. 143
Quadro 10 - Relatos de observação de duas aulas realizados por um estudante.....151
Quadro 11 - Respostas do exercício “Como me sinto quando estou motivado(a)/desmotivado(a)?”.....161
Quadro 12 - Respostas do exercício “Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?” 162
Quadro 13 - Respostas do exercício “Que tipo de coisas podem provocar sofrimento no trabalho?” 164
Quadro 14 - Análise de causa raiz feita pelos(as) estudantes de um dos casos estudados.....171
Quadro 15 - Exercício de um grupo de estudantes no estudo de caso sobre assédio sexual no trabalho.....174
Quadro 16 - Sistematização das “questões psicológicas vivenciadas no trabalho” 177

SUMÁRIO

O PROBLEMA: A CARNE, O CHÃO E OS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS 9

1 **PROPOSIÇÃO I: APRENDER A HABITAR**.....48

2 **PROPOSIÇÃO II: APRENDER A VINCULAR-SE** 97

3 **PROPOSIÇÃO III: APRENDER A INVENTAR**.....153

ARTICULAÇÕES PARCIAIS: APRENDER, TRABALHAR E SUAS POLÍTICAS..... 186

REFERÊNCIAS 195

APÊNDICE A - TCLE Estudantes IFRJ 204

APÊNDICE B - TCLE Estudantes CELF.....205

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Estudantes Menores de Idade 206

APÊNDICE D - Ficha de avaliação da disciplina utilizada na turma 1 preenchida por um estudante 207

APÊNDICE E - Ficha de avaliação e autoavaliação utilizada na turma 2...208

APÊNDICE F – Descrição das imagens 209

O PROBLEMA: A CARNE, O CHÃO E OS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS

> Nada, no entanto, ilustra melhor o valor colocado sobre uma percepção sedentária do mundo, mediada pelos sentidos supostamente superiores da visão e da audição, e desimpedida de qualquer sensação tátil ou cenestésica através dos pés. Onde a bota, reduzindo a atividade de caminhar à atividade de uma máquina de pisar, priva os usuários da possibilidade de pensarem com os pés, a cadeira permite que sedentários pensem sem absolutamente envolverem os pés. Entre elas, a bota e a cadeira estabelecem um fundamento tecnológico para a separação do pensamento da ação e da mente do corpo [...]. É como se, para os habitantes da metrópole, o mundo de seus pensamentos, seus sonhos e suas relações com os outros flutuasse como uma miragem acima da estrada que pisam em sua vida material real. Uma famosa afirmação antropológica neste sentido vem de Clifford Geertz. 'O homem', ele declarou, 'é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu'. Penso que talvez devêssemos alterar esta declaração, dizendo que somente o homem calçado e sentado, artificialmente insulado – seja em movimento ou em repouso – do contato direto com o solo, se consideraria assim suspenso.
>
> *Tim Ingold*

Figura 1- Fotografia de uma paisagem do lugar onde cresci

Fonte: a autora[1].

[1] As descrições de todas as imagens da tese estão no Apêndice F

Eu nasci em uma cidade tão pequena onde não havia sequer livrarias. Até os dezesseis anos de idade, tudo o que eu poderia considerar como cultura se resumia aos livros clássicos de literatura brasileira disponíveis nas bibliotecas das três escolas públicas da cidade, as atividades da igreja, o que passava na televisão e o que restava de manifestações musicais mais autênticas dos sertanejos tocadores de moda de viola da região.

No terceiro ano do Ensino Médio, eu me mudei para um grande centro urbano para estudar. Continuei estudando em escola pública, mas fiz um cursinho pré-vestibular, o que me possibilitou perceber os déficits da minha educação básica. A própria ansiedade decorrente dessa percepção, entre outros privilégios, me levaram a estudar incansavelmente naquele ano e a conseguir, mesmo em um tempo pré-cotas, ser aprovada para ingresso em uma universidade federal de excelência. Era 2004, em Porto Alegre-RS, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), curso de graduação em Psicologia.

Ingressar na universidade pública foi um deslumbramento. Era a primeira vez que eu acessava uma educação de qualidade. Na academia, encontrei pessoas que gostavam de estudar, pessoas que viviam de estudar (para a minha classe social, pensar em renda sempre foi importante) e aquilo me pareceu fascinante. Entre os tempos e espaços tranquilos da minha vida no interior, havia aprendido a amar a leitura. E, por isso, mesmo sendo proveniente de uma educação básica relativamente deficitária, consegui me adaptar ao ritmo de estudos e à cultura intelectual da universidade.

Em pouco tempo, tornei-me muito “sabida”. Conhecedora dos grandes nomes do pensamento ocidental, articulava debates filosóficos, sociais e políticos como poucos da minha idade. Com 21 anos eu já estudava no exterior com uma bolsa de estudos, publicava meu primeiro artigo e parecia que a vida profissional seria posteriormente aplicar todas aquelas discussões interessantes que eu acessava na universidade no mundo do trabalho.

Não foi assim. Em meu primeiro estágio em um serviço público deparei-me com uma equipe desesperançosa e conformada com um mundo que não poderia ser transformado. Eu falava sobre como as coisas deveriam ser feitas, conforme havia estudado, e as pessoas me olhavam com desconfiança ou com olhos de que havia ali uma menina ingênua que não sabia o que era a vida. Eu de fato senti como se

houvesse saído de um Olimpo, do mundo dos deuses da intelectualidade, diretamente para o pior chão de fábrica.

No atendimento aos pacientes, observei outras questões interessantes. Percebi que eu recorria, não sem um certo grau de culpa por não estar seguindo as teorias que aprendi, a um repertório relacional anterior à minha entrada na universidade. Atuando como psicóloga social em serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), eu lidava com pessoas muito mais parecidas com as do lugar de onde eu vinha, do que com as que eu vinha convivendo na universidade nos últimos anos. Em certo sentido, quando comecei a fazer estágio, parecia que eu ainda era a menina de 16 anos que havia saído do interior. Era como se as habilidades, o corpo que me era demandado no trabalho, não tivessem sido alterados pelo percurso acadêmico. E foi assim que, nessas primeiras práticas profissionais, eu senti que a preparação para o trabalho exigia um caminho educacional diferente.

Minha última experiência profissional (anterior à experiência atual, que será tema da tese) foi em um Ministério e a sensação não foi diferente. Em Brasília eu encontrei menos má fé do que não saber. Falo por mim: eu trazia em minha bagagem de conhecimentos complexas problematizações sobre o Estado moderno, mas um profundo desconhecimento da organização, prescrita e real, do Estado brasileiro e das próprias características da realidade nacional. Foi necessário estar em contato com aquela arquitetura da Esplanada para aprender sobre as especificidades dos nossos três poderes: um Legislativo encastelado no prédio mais alto, um Judiciário inalcançável, um Executivo que se estende com muitos braços a partir de 17 grandes blocos de concreto, esforçando-se por capilarizar-se em 27 unidades da federação e 5.570 municípios - elucidando, com todos aqueles edifícios, o desafio do federalismo. E, dentro de cada um deles, toda a precariedade das nossas instituições, desde as instalações físicas até as parcas práticas de provimento de servidores e gestão do trabalho. Quando digo que trabalhava no Ministério da Saúde do Brasil, as pessoas imaginam um Olimpo, mas não, lá também parecia estar o “chão de fábrica” de meus primeiros estágios.

É interessante que tenham me ocorrido essas imagens para descrever minha sensação: céu e chão. Em meu mestrado, buscando compreender o que era esse mal estar que eu havia experimentado no encontro entre os mundos da educação e do trabalho, eu desenvolvi uma pesquisa sobre as práticas de formação em psicologia e os(as) estudantes participantes utilizavam imagens semelhantes para descreverem

sua experiência. Eles(as) nomeavam a aprendizagem de teorias no mundo acadêmico como processos de *internalização*, de pensamento, e as dificuldades enfrentadas no encontro com os campos de intervenção psi como relacionadas ao fazer, à *externalização* em ação daquilo que aprenderam. O conhecimento dito "prático" era situado no campo da intervenção, dos estágios, parecia não fazer parte do currículo e era associado a um "saber como" e ao corpo, a "*um saber de organismo*" (as frases entre aspas e em itálico são falas dos estudantes). Já o conhecimento teórico correspondia a um fazer mais mentalista ou abstrato, prescritivo, ao "saber o quê" (ARALDI, 2012).

Em um determinado momento de meus encontros com esses psicólogos em formação, um estudante discorria acerca do saber psi *prático* que tinham os neurologistas de seu local de estágio, enquanto ele teria mais o *teórico*. Ao ser questionado por mim sobre qual seria a diferença entre esses dois saberes, respondeu: "*pra mim é até bem claro, o saber teórico é aquilo que eu li em algum lugar, e o prático é o que eu precisei sentir na carne, assim*". Nessa pesquisa, compreendi que a chamada distância entre teoria e prática se confundia com o problema mente-corpo. No mundo do trabalho, a "carne", o fazer. Nos espaços educacionais, as ideias, a cabeça, o céu.

A produção dessa dicotomia nas práticas educacionais em um curso de graduação em psicologia é relevante, pois essa mesma ciência tem sido, historicamente, convocada a ofertar os fundamentos para a educação com suas explicações sobre como as pessoas aprendem (ANTUNES, 2008). No âmbito das relações entre psicologia e educação no Brasil, houve, inclusive, momentos em que esse debate deu lugar a importantes controvérsias acerca das capacidades cognitivas dos indivíduos em contraste com a realidade social nacional.

Uma das mais interessantes está sintetizada no dossiê da Revista Psicologia Ciência e Profissão intitulada "A inteligência da criança brasileira", publicada em 1987. Na apropriação das ideias piagetianas no Brasil, dois grupos de pesquisadores defenderam diferentes teses acerca da capacidade de abstração de crianças provenientes de classes populares. Um grupo vinculado à Universidade de São Paulo (USP) defendia que a menor capacidade discursiva e de abstração das crianças pobres era de fato um déficit, decorrente de falhas na troca entre organismo e meio. Trago uma citação de uma pesquisadora desse grupo em que ela justifica sua posição:

> A criança parte de uma organização prática do mundo, posteriormente representa esta organização, para depois estruturá-la logicamente, chegando a sistemas que comportam inclusive hipóteses. É quando surge no adolescente a vontade de mudar, de transformar o mundo, de experimentar outras possibilidades. Pode-se dizer que um ser humano que estacionou numa organização totalmente prática da sua vida está menos desenvolvido do que aquele que organizou a sua experiência a nível de representação. Aquele que sabe que a organização da sua vida, do seu país, do seu mundo, é apenas uma forma de organização, dentre as muitas possíveis, está mais adiantado, mais evoluído cognitivamente do que aquele que pensa que a organização do mundo dele é a única que existe (CHIAROTTINO, 1987, p. 23).

Já um grupo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) observou em seus estudos que as crianças de baixa renda organizavam, sim, seu pensamento de modo diferente, mas isso não poderia ser considerado um déficit, e sim, uma diferença. Cito, também, esses pesquisadores:

> Os estudos realizados com crianças de camadas de baixa renda, como os que realizamos no mestrado em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, permitem apontar para outros aspectos dessas crianças que, se não mostram desempenho idêntico ao das crianças de classe média ou alta em tarefas do tipo piagetiano, apresentam ótimos resultados em tarefas que fazem parte de seu dia-a-dia e que exigem conhecimento lógico matemático equivalente. Esperamos que as conseqüências destes estudos levem ao desenvolvimento de uma educação que investigue o conhecimento e que procure transmitir o ensino escolar com base no que a criança já sabe. Essa atitude se refletirá certamente na melhor compreensão da criança quanto aos conteúdos escolares e, conseqüentemente, no seu rendimento. A segunda contribuição é mais teórica, porém tem implicações importantes. Os estudos têm demonstrado que é necessário considerar a cultura como tendo um importante papel no desenvolvimento do conhecimento da criança. A dicotomia, tradicional na epistemologia, entre o sujeito e o objeto tem se mostrado incompleta para compreendermos o conhecimento das pessoas. Entretanto, ainda não compreendemos com precisão esse papel da cultura (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1987, p. 26).

Parece-nos interessante interrogar, acerca desse debate, por que a abstração teria sido atribuída aos ricos e o pensamento concreto aos pobres? Tal dicotomia, associada às desigualdades sociais do nosso país, marca profundamente o sistema educacional brasileiro e reflete-se em outra controvérsia na qual se situa, no centro, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em cujo campo se desenvolverá esta tese, a saber: a dualidade entre, de um lado, as políticas educacionais propedêuticas destinadas às elites e, de outro, as profissionalizantes destinadas aos pobres, com toda a discussão sobre o trabalho intelectual e manual a ela relacionados (ARAÚJO, 2008).

Quais as consequências de se supor que o mundo do trabalho é corpóreo enquanto o domínio dos espaços educacionais seria eminentemente abstrato ou

teórico? Haveria relação entre essa dicotomia que permeia alguns debates sobre educação no Brasil e o modo como a psicologia tem colocado o problema da aprendizagem?

A psicologia é, reconhecidamente, uma ciência que se funda dentro do escopo do paradigma moderno, marcado pela cisão entre sujeito e objeto, natureza e cultura, ciência e política. Ferreira (2013) sintetiza as condições de surgimento de um domínio psicológico a partir de múltiplas práticas sociais modernas que levaram à "constituição de um domínio de interioridade reflexiva (a nossa subjetividade), a separação desta do corpo, e a produção de um campo de singularização valorativa num espaço coletivo (a nossa individualidade)" (p.21).

Segundo Foucault (1995), a produção de um plano de interioridade pode ser encontrada em discursos e práticas da Antiguidade grega, passando por transformações a partir do Cristianismo, mas é apenas na modernidade que esse plano se identifica à um eu, reflexivo e individualizado. Tais processos se associam com a constituição dos Estados modernos, que operaram uma separação entre os domínios público e privado, por meio da criação de diferentes dispositivos disciplinares, entre eles, a escola, que são produtores da figura do indivíduo "enquanto um sujeito autônomo, singular, igual aos demais e dotado de uma interioridade (foro íntimo)" (FERREIRA, 2013, p.33).

Os saberes e práticas científicas modernas também concorreram para a produção desse plano de subjetividade individual e desincorporada, o qual se constituiu fortemente relacionado com o problema do conhecimento. Segundo Ferreira (2013), transformações sociais, como o declínio do modo de vida feudal e descobertas científicas (como a de Copérnico: nosso planeta não é o centro do universo), levaram a dúvidas sobre a veracidade do conhecimento que o homem pode ter sobre o mundo. Desse modo, "se a experiência de constituição de uma interioridade na Antiguidade cristã visa distinguir a presença do bem e do mal em nós, a partir do século XVII o exame da interioridade tem como meta o acesso à verdade e a fuga das ilusões" (FERREIRA, 2013, p.19). O pensamento de Descartes é emblemático nesse sentido, como bem sintetizado por Figueiredo e Santi (2008):

> Todo o movimento de duvidar traz a evidência de que, ao menos enquanto um ser que pensa (e duvida), eu existo. Esta é minha única certeza: eu ainda não sei se os outros existem e mesmo se meu próprio corpo existe. A evidência primeira é a de um 'eu' e ele será a partir de agora o fundamento de todo o conhecimento (FIGUEIREDO; SANTI, 2008, p. 40).

A possibilidade de uma ciência sobre o psicológico é muito dependente dessa noção de que é no domínio do humano, ou da mente, que poderíamos situar a sede do conhecimento. Nessa operação, são estabelecidas também as condições para que as pessoas viessem a ser tomadas como objetos da ciência, com vistas a explicar a própria capacidade de conhecer. Nas palavras de Ferreira (2007), “para saber da verdade dos objetos conhecidos, passa a ser necessário saber, antes, da verdade do sujeito” (p.20).

Nesse contexto, a infância passa a ser uma etapa da vida de especial interesse, sendo a criança tomada como a origem do futuro cidadão racional moderno (MATTOS, 2012). E, assim, em uma das mais célebres teorias psicológicas da aprendizagem, a de Jean Piaget, o problema está em explicar como se constitui, no processo de desenvolvimento da criança, as capacidades cognitivas que possibilitariam o pensamento científico, como as de simbolizar, representar, abstrair e pensar logicamente. Embora com grande esforço de colocar o problema de modo interacionista, o sujeito do conhecimento na teoria de Piaget é identificado, na linha de chegada do desenvolvimento, a um plano interiorizado individual:

> Essas ações que constituem o pensamento, essas ações interiorizadas, é necessário aprender primeiramente a executá-las materialmente; elas exigem primeiramente todo um sistema de ações efetivas, de ações materiais. Pensar, é por exemplo classificar, ou ordenar, ou correlacionar; é reunir, ou dissociar, etc. Mas todas essas operações, é necessário primeiramente executá-las materialmente em ações para em seguida ser capaz de construí-las em pensamento (PIAGET, 1975, p. 344).

Nesse excerto, é possível observar uma dimensão da obra piagetiana que tem sido criticada por diversos autores contemporâneos, a de identificar o pensamento e a cognição à lógica do fazer científico: classificar, ordenar, correlacionar (KASTRUP, 1999; BURMAN, 2008). Além disso, a articulação com outras materialidades torna-se um elemento característico apenas da infância, pois o progresso do desenvolvimento cognitivo do sujeito é medido em termos do aumento de sua capacidade de realizar ações abstratas, aqui entendidas como interiores.

Ariès (1986) estuda como a formação da infância enquanto um estágio específico da vida está relacionada a diferentes práticas de produção de um domínio privado, a partir da instituição de um modelo de família nuclear e da criação de diferentes dispositivos de isolamento das crianças do convívio com os adultos: as escolas em regime de internato, os ambientes separados para elas nas casas, entre

outros. A educação e o trabalho passam ao espaço público e tornam-se processos segregados da vida familiar e comunitária:

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1986, p. 11).

Tais processos sociais e científicos vão progressivamente constituindo a ideia de desenvolvimento humano, compreendido, em algumas teorias psicológicas, como anterior às práticas de produção de conhecimento e como origem mesma dessas práticas[2]. Além dos já referidos ambientes privados elucidados por Ariès (1986), os dispositivos da psicologia - os testes de inteligência e adaptação, a classificação normativa das crianças em estágios - entram em cena e reforçam a individualização do problema da aprendizagem (MONARCHA, 2009). Segundo Ó (2007), "se, nessa conjuntura histórica, a personalidade individual havia se tornado o elemento central da cultura intelectual, era natural que o educador passasse, também ele, a ter em conta o germe de individualidade que se escondia no interior de cada criança" (p.37).

Nesse contexto, a escola constitui-se como um dispositivo de produção dessa interiorização. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), "é preciso que surja um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos" (p. 5). Desse modo, não é de todo descabido que eu tenha pensado minha experiência acadêmica através da imagem do Olimpo e os participantes da minha pesquisa de mestrado tenham situado o que "*se sente na carne"* apenas do lado de fora do espaço educacional, no mundo do trabalho. Segundo os referidos autores, de fato está na genealogia dos espaços escolares cuidar dos assuntos da alma, sendo o convento o principal modelo desse dispositivo institucional.

Mattos e Bertol (2015), em suas pesquisas sobre gênero e educação, analisam como a instituição escola atua na produção de corpos normatizados, por meio de práticas como o isolamento das crianças e jovens do convívio social mais

---

[2] Há diferenças entre os autores da psicologia sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Em Piaget, o desenvolvimento dá os limites àquilo que podemos aprender, enquanto Vygotsky propõe que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento (CORRÊA, 2017).

amplo, do enquadramento e vigilância constantes. Mattos et al. (2013) apontam, ainda, que a escola moderna promove uma verdadeira “descorporificação”, através de diferentes dispositivos, que “em nome da racionalização, da normatividade e da abstração” (p. 371) negam tudo que é contextual no espaço escolar:

> No processo educacional, os que estão sendo ensinados percorrem um caminho em que suas experiências vão sendo cada vez mais desmaterializadas e desconsideradas na busca pelo resultado final da formação básica: a aquisição de certas “competências universais” [...] Dia após dia, os estudantes aprendem a pensar como se seus corpos não estivessem presentes na sala de aula, ou ainda, a despeito deles (MATTOS ET AL., 2013, p. 371).

Hoje trabalho como professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Niterói. Os Institutos Federais (IFs) são instituições recentes no cenário nacional, criadas por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e caracterizam-se como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, Art. 2º). Ofertam cursos de Ensino Médio Integrados, que integram a formação básica com a qualificação profissional técnica; cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes, destinados a quem já concluiu ou está cursando o Ensino Médio em outras escolas; cursos de Graduação e de Pós Graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Há, ainda, a oferta de cursos de qualificação profissional, de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160h.

Os Institutos Federais se assemelham, em alguns níveis, com as universidades, dado que também trabalham com o tripé do ensino, pesquisa e extensão, mas possuem esse diferencial de incluírem também a Educação Básica, entre outras diferenças que explicitaremos no decorrer do texto. Sua atuação se fundamenta em alguns princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um deles é o *trabalho como princípio educativo*, que possui o sentido de não meramente “adestrar” os trabalhadores em habilidades específicas, mas construir processos formativos que abarquem o conhecimento dos fundamentos das técnicas, bem como a compreensão dos processos produtivos em um sentido abrangente, em seus aspectos políticos, históricos e sociais (SAVIANI, 2007). Outro princípio importante é

o da integração da formação geral com a formação para o trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos e Gomes (2014) a perspectiva do Ensino Médio Integrado expressa:

> Uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (p. 11).

Uma marca importante dos Institutos Federais é a sua descentralização. São mais de 600 campi espalhados em todas as regiões do país. Essa estratégia foi pensada com um sentido de potencialização dos territórios onde se inserem os IFs, em uma proposta de educação para o desenvolvimento regional, sendo este compreendido também como desenvolvimento cultural e social, e não apenas econômico. Segundo o documento orientador do Ministério da Educação (MEC), “os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2010, p.15).

Embora com esse direcionamento para o desenvolvimento dos territórios, observo, contudo, em minha experiência como docente em um Instituto Federal, que as nossas práticas institucionais estão predominantemente orientadas para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos. Elaboramos os currículos pensando na sua formação como seres humanos, trabalhadores e cidadãos. A organização dos tempos e espaços no semestre orienta-se em torno das práticas avaliativas de estudantes. Nas reuniões de professores, conversamos sobre o desempenho dos(as) aluno(as), avaliamos suas fragilidades e potencialidades e direcionamos nossa prática para que seja possível sua aprovação no sistema educacional e sua inserção enquanto indivíduos no trabalho, na sociedade e na vida.

Estudo os discursos mais progressistas do campo da educação e, em todos eles, vejo também presente a discussão sobre o desenvolvimento humano em sua integralidade. Na Constituição Federal, a mesma diretriz: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno *desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205) [grifo meu]. Parece que estamos orientando nosso sistema educacional para o desenvolvimento

de pessoas. Mas deveríamos? O que ganhamos e o que perdemos ao sustentar, com nossas práticas cotidianas, essa orientação?

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo”, são as palavras de Paulo Freire utilizadas constantemente como frase de efeito em prólogos de livros, em jornadas sobre educação, grafitada em viadutos. Sempre que a vejo, pergunto-me sobre o que as pessoas querem dizer quando a enunciam e mesmo o que o próprio Paulo Freire pretendia afirmar. Em mim, ela ressoa como um necessário intervalo entre a tarefa da educação e a tarefa de transformar o mundo, além de situar as pessoas como agentes dessa transformação. Gosto do reconhecimento desse intervalo, porque pode apontar para a diferença entre os dispositivos praticados no sistema educacional e os que são demandados fora dele. Por outro lado, minhas experiências como educadora e pesquisadora, como trabalhadora e como aprendiz, têm me levado a perguntar se não seria mais potente exercitarmos a possibilidade de aprender *enquanto* transformamos mundos.

Conforme discutimos anteriormente, é importante considerar que as práticas de produção de indivíduos inserem-se no escopo de um processo mais amplo de fortalecimento dos Estados modernos, muito bem esmiuçado por Foucault (1992) em seus estudos genealógicos do poder e das práticas de si, que ele nomeia em termos da passagem de uma sociedade orientada por relações de soberania para a do poder disciplinar, que se configura como um biopoder, um poder sobre a vida. Segundo o autor, "este novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos” (p.105), sendo, por isso, um importante instrumento para a consolidação do capitalismo industrial, pois “permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza”, de modo diferente ao que se passava nas relações com um soberano. Ou seja, governam-se *populações*, mais do que *territórios*.

Federici (2017) amplia essa análise de Foucault, ao incluir, nessa história, o papel do trabalho das mulheres na consolidação do capitalismo. Este é um processo que está intimamente relacionado com o problema mente-corpo, desde a formulação cartesiana da mente como substância pensante separada do mundo. Segundo Federici (2017),

> Ao se dissociar de seu corpo, o eu racional se desvinculava certamente de sua realidade corpórea e da natureza. Sua solidão, sem dúvida, seria a de um rei: no modelo cartesiano de pessoa não há um dualismo igualitário entre a cabeça pensante e o corpo-máquina, há apenas uma relação de senhor/escravo, já que a tarefa principal da vontade é dominar o corpo e o

> mundo natural. No modelo cartesiano de pessoa se vê, então, a mesma centralização das funções de mando que neste mesmo período ocorria com o Estado: assim como a tarefa do Estado era governar o corpo social, na nova subjetividade, a mente se converteu em soberana (p. 270).

A autora analisa, ainda, como essa relação de senhor-escravo confere à mente um lugar de controle sobre o corpo, controle este que era necessário para a disciplina do trabalho no contexto capitalista. Mas essa é uma relação que produz, também, uma interiorização dos mecanismos de poder, "o desenvolvimento da razão como juiz, inquisidor, gerente (*manager*) e administrador" (p.271), decorrendo disso toda a valorização da abstração característica da nossa cultura, a qual depende, justamente, da desvalorização do trabalho reprodutivo e das mulheres (identificadas à natureza e à "carne"). Nesse sentido, as transformações que o capitalismo introduz nas relações entre *terra* e *trabalho* estão articuladas também à produção de outras relações entre entre o *corpo* e o *trabalho*.

Ó (2007) afirma que toda a paisagem escolar moderna se construiu "não tanto sobre o saber – sobre as competências intelectuais do aluno – mas, essencialmente, sobre o ser, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem" (p. 37). Assim, se percebemos em nosso cotidiano em um espaço escolar e nos discursos educacionais, mesmo os contemporâneos, a ênfase nas pessoas como resultado da educação, isso se deve a essa série de práticas modernas que tentaram separar mentes e mundos, indivíduos e territórios[3].

Ao passo que se espalham, por todos os lados, discursos sobre o papel da educação em transformar o mundo e a sociedade, observo que são raros, nos espaços educacionais que habito, os dispositivos que se dirigem a essa finalidade. O que me leva a interrogar se a ênfase no *desenvolvimento humano*, tão reforçada pelo meu próprio campo de saber em suas relações com a educação, não seria um entrave para uma educação capaz de promover o *desenvolvimento dos territórios*, propósito dos Institutos Federais.

Com o campo específico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), verifica-se uma articulação problemática da psicologia a partir da noção de competências. Segundo Ramos (2003), esse conceito se fundamenta em teorias

[3] Latour (1994) caracteriza a modernidade como um intento de separação entre natureza e cultura, homens e coisas, nunca realizado, pois o trabalho de purificação desses polos não deixou de ser acompanhado por um de hibridação, que fez proliferarem seres que não conseguimos facilmente reconhecer como humanos ou não humanos.

psicológicas e sua apropriação socioeconômica leva ao grave risco de conferir “à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas” (p.95), marcadas pela precarização. Cito a autora:

> Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social. Portanto, à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência (RAMOS, 2001, *online*).

Nesse sentido, a autora vê com reservas que o tema das complexas relações entre educação e trabalho seja reduzido a temas como aprendizagem, experiência, práticas e situações de trabalho específicas, sob o risco de “psicologização das questões sociais” (RAMOS, 2003, p.95) e de redução do problema do trabalho a uma dimensão pragmática e instrumental, desconsiderando seu caráter histórico e socialmente produzido (RAMOS, 2002). Analisando os fundamentos construtivistas, condutivistas e neopragmatistas da pedagogia das competências, a preocupação de Ramos (2003) é a de que, nessas perspectivas, esses temas (subjetividade, aprendizagem, experiência) se subordinem a noções caras a essas epistemologias, como as de equilibração, adaptação ao meio e resolução de problemas.

Desde meu lugar de professora de psicologia na EPT, onde habito intensamente essa zona problemática da produção de subjetividade em suas interfaces com o trabalho, tomar contato com essas problematizações de Ramos (2001, 2002, 2003) instigou-me a querer pensar, e propor, outras relações do meu campo de saber com a educação profissional. Se a psicologia contribuiu, como já vimos, para uma individualização do problema da educação e da aprendizagem, também é nesse campo disciplinar que têm se produzido suas principais críticas[4]. Diante da constatação de Ramos (2003) de que não é possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica (concordamos que as psicologias que servem de subsídios à lógica das competências são insuficientes para dar conta das contradições do trabalho na contemporaneidade), gostaríamos de aproximar outras concepções de

[4] Por exemplo, o trabalho expressivo conduzido na década de 90 pela psicóloga Maria Helena Souza Patto. Tomando como problema a questão do fracasso escolar das crianças brasileiras, Patto (2000) observou que o mesmo estava fortemente ancorado nas características de uma sociedade desigual, com os preconceitos de classe e raça dela decorrentes, somado às intervenções de uma psicologia que desconsiderava esses elementos.

cognição produzidas no âmbito da psicologia social contemporânea brasileira ao campo da EPT.

Um campo de pesquisa importante é o aberto pela pesquisadora Virgínia Kastrup, quem tem buscado inserir, nos estudos da cognição, o problema da *invenção*. Segundo a autora, as perspectivas hegemônicas das ciências cognitivas reduzem a mente e a inteligência à mera solução de problemas. Desse modo, todos os processos nos quais a cognição, mais do que reconhecer um mundo, produz mundos, são relegados ao plano do senso comum, distante da esfera das explicações científicas em psicologia (KASTRUP, 1999).

Para Kastrup (1999), que o problema da invenção não se coloque nesse campo de conhecimento é efeito de sua adesão ao projeto científico da modernidade, o qual está fortemente comprometido com a busca de invariantes e leis universais, ou seja, a busca pelo que se repete, e não pelo que difere. A autora define a invenção como o "movimento de problematização das formas cognitivas constituídas" (KASTRUP, 1999, p.15), sendo a cognição compreendida aqui em sua potencialidade de diferir de si mesma: mais do que solucionar problemas dados, seria intrínseca à atividade cognitiva a capacidade de inventar os problemas e criar variações com relação ao que já é conhecido. Nas palavras da autora, "a criação não é solução de problemas, mas posição, invenção de problemas [...] a cognição põe constantemente problemas a si mesma, no sentido em que faz parte de sua natureza temporal diferir-se de si, problematizar os limites dentro dos quais ela opera" (p.25). Por isso, para tornar pensável essa dimensão criadora, seria preciso introduzir o *tempo* e o *coletivo* no estudo da cognição.

A autora analisa teorias psicológicas clássicas, como a de Piaget, e verifica que elas reduzem a cognição à inteligência e ao pensamento formal, submetendo o movimento de conhecer à recognição, ou seja, a um esforço de adaptação e produção de correspondência entre sujeito e mundo. Mesmo quando a psicologia se pergunta por processos como a criatividade, também nesse caso a função de criação aparece reduzida ao comportamento criativo e ao desenvolvimento de técnicas para treinar essa habilidade nos indivíduos. Diante disso, "o que se revela então é que, seja pelos interesses da sociedade, seja pelos interesses da ciência, a psicologia aborda a cognição através da inteligência" (KASTRUP, 1999, p.25).

Por este motivo, Kastrup (1999) procura em outros campos do conhecimento as condições para a formulação de uma psicologia da invenção no âmbito dos estudos

da cognição. Destacaremos, entre as referências utilizadas pela autora, a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e a Teoria da Enação de Francisco Varela.

Esses autores contrapõem-se ao cognitivismo computacional, perspectiva explicativa dominante no campo da psicologia cognitiva, que postula que o mundo seria dotado de “informações” que são representadas pela cognição, encarnada no cérebro, a partir do mecanismo de *input* (entrada da informação), processamento (através da decodificação da informação em símbolos, segundo regras lógicas), *output* (saída) (VARELA, THOMPSON; ROSCH, 2003). Conhecer seria, então, o resultado de uma representação, efetivada por uma mente individual, de um mundo pré-existente à ação do conhecedor.

De fato, é comum sentirmos que, ao pensar, estamos fazendo representações do mundo e de nossas próprias experiências. No entanto, na maior parte de nossas vidas simplesmente vivemos e não nos parece de forma alguma que estejamos “processando informações”. Para o cognitivismo, esse seria um mecanismo não consciente, mas o grande responsável por nossas percepções, pensamentos, ações.

Maturana e Varela (2001) argumentam que esse esquema explicativo desconsidera as especificidades do conhecer e do conhecimento desde nosso lugar de seres vivos. Suas trajetórias de pesquisa no campo da biologia os levaram a definir que a principal distinção entre vivo e não vivo é a capacidade de produzir a si mesmo. A noção de autopoiese é um conceito chave para os autores e teve grande importância no contexto das ciências cognitivas, como um contraponto à tentativa cognitivista de equiparar o funcionamento da mente ao de um computador. Comentando a obra desses autores, Magro e Pereira (2002) explicam o que significa conceber os seres vivos como autopoiéticos:

> No caso das máquinas, há sempre alguém que as projeta para realizar determinadas funções, que as fabrica e que as informa ou instrui com todos os procedimentos necessários para executar suas funções de maneira adequada. No caso dos seres vivos o mesmo não se dá, pois são fruto de uma história da sua espécie imbricada na história individual. Os seres vivos, então, nem são seres que têm uma finalidade, um propósito de funções, como as máquinas, nem são passíveis de instrução pelo meio. Maturana e Varela resumem dizendo que os seres vivos são seres autopoiéticos (que se autoproduzem, p.ex. uma célula), enquanto as máquinas são seres alopoiéticos (que são produzidos por algo ou alguém de fora, p.ex. um computador) (p.11).

Nesse sentido, Maturana e Varela (2001) defendem que a relação organismo-meio se daria via um acoplamento estrutural, e não em uma relação dentro-fora, com

passagem de informações entre esses dois domínios. Desse modo, conhecemos com nosso corpo inteiro (e não apenas com nosso cérebro), através de nossas ações e da história de nossas ações, sendo as representações *efeito* dessas perturbações que sofremos em relação às perturbações do meio, mais do que mecanismo explicativo e causal de nossos conhecimentos (VARELA, 2003; VARELA, THOMPSON E ROSCH, 2003). A noção de *perturbação* é chave para compreendermos a diferença da Teoria da Enação e da Biologia do Conhecer em relação ao cognitivismo computacional: o mundo não nos *informa* nada, ele nos *perturba*, e nós, na condição de sistemas vivos que se autoproduzem (autopoiéticos), *criamos* (conhecemos) com base nessas perturbações, nos domínios cognitivos que compartilhamos.

Os autores sintetizam sua teoria no axioma ser = fazer = conhecer (MATURANA; VARELA, 2001), por defenderem que a percepção consiste em uma ação incorporada, ação perceptivamente guiada, e não em uma representação, ou captura, de um mundo exterior. Nesse sentido, a distinção entre um sujeito que conhece e um mundo que se dá a conhecer só poderia ser feita por um observador que se colocasse fora dessas relações. O movimento mesmo de conhecer é imersivo e não distingue, *a priori*, sujeito e objeto. Corpo e mundo especificam-se mutuamente, por meio de ações, coordenações de ações, coordenações consensuais de ações, que permitem a construção e o compartilhamento de um mundo comum (MATURANA, 1999).

Isso não significa que, como resultados da ação, não sejam especificados os domínios que tradicionalmente denominamos como subjetividade e objetividade. O giro aqui é tomar esses pólos como efeitos, e não causa, da atividade cognitiva. Do mesmo modo, o que está em questão não é negar a existência da representação, mas interrogar o lugar de mecanismo explicativo da cognição atribuído a ela pelo cognitivismo.

A noção de autopoiese é interessante, pois explica a relação organismo-meio em termos de criação, e não de adaptação. Além disso, pensar a cognição a partir de um corpo que é indissociável do ambiente permite avançar para concepções menos mentalistas da cognição. Nesse sentido, Kastrup (1999) afirma que:

> A invenção não pode ser definida como um processo psicológico particular, que responderia pela criação de respostas novas. Nem pode ser considerada obra de um sujeito psicológico, que seria o centro gerador da invenção. A invenção surge de um fundo arqueológico ou atemporal, que impede a distinção *a priori* entre sujeito e objeto. Sujeito e objeto, pressupostos de toda teoria representacional da cognição, encontram-se abalados em seu caráter

> apriorístico, embora subsistam como efeitos da inventividade que opera em seu avesso (p. 24).

Contudo, embora seja inerente à atividade cognitiva tanto a invenção como a recognição, podem ser configuradas políticas cognitivas que privilegiam um ou outro modo de relação com a aprendizagem (KASTRUP, 1999). No caso de uma política recognitiva, a aprendizagem estaria orientada para a obtenção de um saber, com a finalidade de reconhecer e dominar um mundo dado de antemão. Já em uma política de conhecimento inventiva, a aprendizagem ganha um sentido de problematização, a qual “implica uma experiência de estranhamento e tensão em relação ao saber anterior” e, por isso, ela é capaz de criar "outras formas de existir e outros mundos” (KASTRUP, 2008a, p.124). A autora afirma, ainda, que “é por portar esta abertura para a diferença que a aprendizagem inventiva é resistência e não adaptação” (KASTRUP, 2008a, p.124).

Kastrup (1999, 2001) articula o conceito de aprendizagem inventiva com a perspectiva de produção de subjetividade, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Compreender a subjetividade como produção significa atentar para a sua articulação com os modos de produção capitalistas, nos quais há “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social, e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.27). Nesse sentido, as noções de superestrutura e de ideologia são insuficientes para se pensar a produção de subjetividade no capitalismo contemporâneo, justamente porque ainda operam no sentido da representação, enquanto a produção de desejo não se reduz à questão da linguagem, mas passa por “níveis semióticos heterogêneos” (p.28). Citando os autores:

> Tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas. E se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social a nível macropolítico, macrossocial, diz respeito também à questão da produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 26).

Comentando o trabalho dos autores, Escóssia e Kastrup (2005) afirmam que a subjetividade “não é sinônimo de indivíduo, sujeito ou pessoa, pois inclui sistemas pré-individuais/pré-pessoais (perceptivos, de sensibilidade, etc) e extrapessoais ou sociais (maquínicos, econômicos, tecnológicos, ecológicos, etc)” (p. 303). Kastrup

(2001) resgata que, no pensamento de Deleuze e Guattari, os processos de subjetivação são também processos de territorialização e desterritorialização, o que leva a autora a propor que aprender é, também, habitar um território, agenciar-se com o mundo. Nas palavras da autora:

> A aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação diz respeito ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território (KASTRUP, 2001, p.24).

Essa consideração é importante: justamente no momento em que se dissolvem os limites entre eu e mundo é que pode emergir a aprendizagem. Mas essa emergência depende de um processo de habitação, do agenciamento[5] com outros seres e materialidades. E, por isso, podemos dizer que aprender é, também, habitar.

Tal perspectiva dialoga com as proposições de outro autor contemporâneo, o antropólogo Tim Ingold. Em sua “perspectiva da habitação”, Ingold (2002, 2015) propõe uma explicação da relação pessoa-ambiente que inclui o movimento e o deslocamento, em uma concepção do viver como processo que não *está* em um lugar ou outro, mas se dá no caminho e na articulação com outros seres. Habitar um mundo significa estar engajado em sua produção: “onde habitantes se encontram, trilhas são entrelaçadas, conforme a vida de cada um vincula-se a de outro” (INGOLD, 2015, p.219).

O autor constrói seu argumento a partir de uma problematização acerca da separação moderna entre “organismo" e “pessoa” ou entre a noção de "ambiente" dos biólogos e a de “sociedade” dos cientistas sociais, como se fossem níveis sobrepostos. Trago uma citação extensa do autor para explicar as implicações políticas dessas divisões:

> A afirmação antropológica do relativismo perceptivo - que pessoas de diferentes origens culturais percebem a realidade de maneiras diferentes, pois processam os mesmos dados de experiência em termos de estruturas alternativas de crença ou esquemas representacionais - não prejudica, mas na verdade reforça a afirmação da ciência natural de fornecer um relato autoritário de como a natureza realmente funciona. Ambas as reivindicações são baseadas em um duplo desengajamento do observador do mundo. O primeiro estabelece uma divisão entre humanidade e natureza; o segundo estabelece uma divisão, dentro da humanidade, entre povos "nativos" ou

[5] O conceito de agenciamento pressupõe que nossa relação com o mundo não se dá via formas pré-estabelecidas, mas sim entre fluxos e forças, em um plano molecular (KASTRUP, 2001).

> "indígenas", que vivem em culturas, e ocidentais esclarecidos, que não. Ambas as reivindicações também são subscritas por um compromisso que está no cerne do pensamento e da ciência ocidentais, na medida em que é sua característica definidora. Esse é o compromisso com a ascensão da razão abstrata ou universal. Se é pela capacidade de raciocinar que a humanidade, nesse discurso ocidental, se distingue da natureza, é pelo desenvolvimento mais amplo dessa capacidade que a ciência moderna se distingue das práticas de conhecimento das pessoas em "outras culturas" cujo pensamento deve permanecer um pouco limitado pelas restrições e convenções da tradição. Com efeito, a perspectiva soberana da razão abstrata é um produto da combinação de duas dicotomias: entre humanidade e natureza, e entre modernidade e tradição. O resultado não é diferente do produzido pela pintura em perspectiva, na qual uma cena é retratada a partir de um ponto de vista que é dado independentemente do espectador que contempla a obra finalizada. Da mesma forma, a razão abstrata pode tratar, como objetos de contemplação, diversas visões de mundo, cada uma das quais é uma construção específica de uma realidade externa (INGOLD, 2002, p.15) [tradução minha].

Em acordo com essa perspectiva, Mol (2002), em seu trabalho sobre o corpo múltiplo, questiona um certo posicionamento das ciências sociais em relação às ciências da natureza, como se aquelas produzissem apenas interpretações sobre fatos e entidades que são produzidos em outro domínio de ação. Descrevendo as práticas e dispositivos de cuidado de pessoas com aterosclerose, identificou que não haveria um corpo real, biológico, sobre o qual se produziriam dimensões experienciais, discursivas. É preciso considerar que o próprio corpo, enquanto objeto, é múltiplo, sendo, ele mesmo, uma experiência real, discursiva, biológica e social. Nesse sentido, as ideias não pairam sobre os objetos, e sim são produzidas com eles, em relações contingentes, moduladas inclusive pela agência desses próprios objetos. Segundo a autora, se situamos a produção de sentido e significados em um nível acima, quem permanece sempre inalterado é o próprio objeto ao qual nos referimos.

Para se repensar os espaços educacionais esses são elementos importantes. Tendemos a conceber os dispositivos escolares nessa mesma lógica continente-conteúdo das concepções representacionais do conhecimento. Parece que representaríamos dentro da sala de aula um mundo que está lá fora, invisibilizando os corpos-mundos que se produzem imersivamente no aqui e agora das presenças e interações entre professores, objetos, espaços, estudantes e, ainda, produzindo uma relação de externalidade com outros mundos: eu penso um mundo do qual não sou parte, aqui desde dentro do espaço de confinamento das instituições educacionais. Se tudo o que penso é sobre um mundo ausente, meu pensamento sobre ele me afasta do mundo, produzindo-se uma lógica de pensamento que se exclui do

movimento de pensar. E, então, quando eu “volto” para esse mundo, eu não sei me envolver com ele. Cria-se, assim, os planos do ideal e do real, a teoria e a prática[6].

Na referida pesquisa desenvolvida em meu mestrado, embora os(as) estudantes participantes dissessem que não havia corpo na academia, percebi que eles transpunham para suas práticas de estágio o corpo espectador produzido nas aulas. Eles me diziam que conseguiam observar, analisar, fazer “leituras” do que acontecia no mundo do trabalho, mas se sentiam sem ferramentas para intervir, para lidarem com os “encontros” com outras pessoas, grupos e instituições (ARALDI, 2012). Essa pesquisa se desenvolveu no contexto específico da formação de psicólogos(as), mas podemos pensar que no cenário das transformações do trabalho contemporâneas, com o crescimento do setor de serviços, com as demandas políticas e ambientais de um mundo capitalista globalizado, serão raras as profissões que não necessitarão enfrentar-se com os desafios técnicos e políticos dos *encontros*.

Segundo Veiga et al. (2008), “dar aula sugere a ideia de sala de aula, na verdade, o espaço em que se configura a aula. [...] Ainda a respeito da extensão de sentido, a aula também se confunde, sinonimicamente, com exposição, explanação, etc.” (p.50). Marcou-me muito que, para que eu ingressasse no cargo de professora que hoje ocupo, eu tenha tido que, na chamada prova didática, falar durante 45 minutos sobre um determinado assunto e, no meu exame admissional, foi-me solicitada uma videolaringoscopia e um laudo oftalmológico. Seria isso, então, o que precisa fazer o corpo de um(a) professor(a), ver e falar?

Ora, esses são os sentidos valorizados na referida concepção representacional do conhecimento, nomeada de modo muito interessante por Dewey (1929), ainda no começo do século XX, como um modelo fotográfico: conhecer seria o resultado da observação, por parte de um sujeito, de um objeto fixo e independente do observador, supondo um conhecedor passivo diante de um mundo que lhe é anterior e que não é afetado por seu ato de observar. Ian Hacking define a teoria do espectador do conhecimento de Jonh Dewey como “a ideia de que todo o nosso conhecimento a respeito do mundo é obtido através do pensamento e do olhar” (CALIMAN; ALMEIDA, 2009, p.468).

---

[6] Neste ponto, estamos fazendo uma afirmação um tanto generalizadora. Obviamente, nem sempre o pensar produzido nos dispositivos educacionais produz distanciamento. Mas parece-nos importante atentar para esses possíveis efeitos de algumas tecnologias representacionais que comumente utilizamos nas práticas de ensino, conforme analisaremos a seguir.

Gosto de acompanhar um enunciado corriqueiro que diz que “falar não é fazer”. Quando dizemos que falar não é fazer, situamos a linguagem em um lugar privilegiado, como se não fosse um fazer. E, ao mesmo tempo, parece que expressamos um incômodo com algo que poderia ser óbvio: de fato, falar não é fazer. A ação de falar é falar, enquanto a ação de fazer outras coisas é fazer outras coisas. A expectativa de que a linguagem represente o mundo possivelmente é o que leva a que continuemos a falar – ler, ver, escrever – dentro do espaço educacional, como se essas práticas fossem nos levar a fazer outras coisas.

Com Mol (2002), tenho pensado que a produção de ideias como se fosse um ato sobreposto à produção de (outros) mundos é produzida concretamente nos dispositivos escolares, sendo, portanto, um entrave à transformação dos próprios mundos que pretende transformar. Na abertura (epígrafe) deste texto, escolhi uma citação de Tim Ingold sobre o homem calçado e sentado (INGOLD, 2015, p. 78), porque é isso que me parece importante evidenciar: os dispositivos educacionais, com o uso predominante desses sentidos, performam, “na carne”, um homem representacional. A abstração se aprende por meio de práticas concretas, situadas: ao produzirmos na escola um corpo sentado que vê, lê e fala sobre coisas não presentes.

Desse modo, se há distância entre teoria e prática, educação e trabalho, ela não se explicaria porque um domínio seria mental, simbólico, e outro real, corporal. A questão é que, em diferentes domínios de ação, produzem-se corpos e mundos diferentes. Esta é uma pista importante que tenho seguido no modo como colocamos o problema da educação: a dificuldade de reconhecermos que os fazeres educacionais produzem mundos, e não apenas os representam.

O problema é que a visão e a fala são tomadas como intermediários, como diria Latour (2008a), como meros condutores de uma ligação entre polos de sujeitos e objetos já purificados. Apaga-se, como isso, todo o trabalho de mediação, de produção, que as ações de falar, ler, ver, produzem. Segundo Latour (2008a), a maioria das teorias da ação assumem uma lógica de causa e efeito:

> O segundo termo é predito pelo primeiro: “Deem-me a causa e terei o efeito”. Mas este não é o caso quando se tomam os dois termos como mediadores. Para os intermediários, não há mistério, dado que os dados de entrada predizem muito bem os de saída: não haverá nada de fato que já não estivesse na causa. Mas sempre há um problema com esse modo aparentemente científico de falar. Se fosse realmente assim, e os dados de entrada predissessem os de saída, então seria melhor esquecer os efeitos e

> prestar atenção às causas, nas quais tudo o que há de interessante já aconteceu, ao menos potencialmente. Para os mediadores, a situação é diferente: as causas não permitem que se deduzam os efeitos, dado que simplesmente oferecem ocasiões, circunstâncias e precedentes. Como resultado, podem aparecer no meio muitos *estranhos* que nos surpreendem (p.90) [tradução minha].

A Teoria Ator-Rede (TAR) de Bruno Latour contrapõe-se a uma concepção que está na base de várias explicações da aprendizagem: a de que sujeitos agem sobre objetos. Ao conceber que também os não humanos possuem capacidade de agência, as ações podem assumir um sentido múltiplo e é por isso que cada agente não pode ser dissociado da rede heterogênea que o *faz fazer*.

Deveria ser tão óbvio para nós, pesquisadores, que diferentes métodos produzem diferentes resultados. Contudo, quando entramos em uma sala de aula para ensinar, raramente modulamos os dispositivos de acordo com os objetos que estamos ensinando.

Nesse sentido, é possível que as aulas, palestras e seminários, como dispositivos, estejam mediando mundos diferentes daqueles que dizemos que queremos produzir. Se forem tomadas como intermediários, o que faremos é produzir corpos que sabem ler, ver, falar, escrever e não necessariamente capazes de manusear as outras agências que são necessárias à produção das coisas que vemos, escrevemos, falamos. A expectativa de que, falando, estamos fazendo outras coisas – motivada por uma concepção representacional da linguagem e da comunicação – invisibiliza os domínios situados, corporais e sensório-motores onde se dão as experiências (inclusive as discursivas), e este é um ato político. As pesquisadoras feministas têm apontado, justamente, como o tornar abstrato, impessoal, é uma ação que politicamente deixa alguns seres como supostamente não marcados, enquanto outros o seriam.

Segundo Haraway (1995) “apenas aqueles que ocupam as posições de dominadores são autoidênticos, não marcados, incorpóreos, não mediados, transcendentes, renascidos” (p.27). Mulheres, trabalhadores e crianças, estes têm um corpo. Homens, pesquisadores, pessoas importantes, todos esses teriam desenvolvido capacidades que os permitiriam transcender esses limites. As feministas têm apontado como isso pode ser perigoso:

> A própria teorização é, em si mesma, perigosamente patriarcal, porque presume a separação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido, entre sujeito e objeto, e supõe a possibilidade de uma visão eficaz, exata e

> transcendente, pela qual a natureza e a vida social tomam a perspectiva que nos parece correta (HARDING, 1993, p.10).

Se entendemos que os fazeres teóricos são essa “visão de deus”, dissociados do plano mundano da carne, é como se não fossem feitos por práticas. E, se não o são, não temos condições de modificá-los, nem de refletir sobre o que eles efetivamente produzem. Nesse sentido, a intuição do senso comum de que "falar não é fazer" nos oferece uma pista: enquanto o que se faz predominantemente nas instituições educacionais – falas, textos, aulas, seminários – não for considerado um fazer, dificilmente será possível interferir nesses dispositivos de aprendizagem de modo a possibilitar a produção de outros mundos através da educação.

Obviamente a questão não é condenar a predominância dos sentidos da visão e da audição nas salas de aulas, mas uma certa política de ver, ouvir e falar recognitiva, que dissocia a produção de discursos e a produção de mundos. Por outro lado, se reconhecemos que a vida é mais múltipla do que apenas esses dois sentidos, caberia, sim, abrir espaço para outras agências nos espaços educacionais. E aqui merecem ser retomados os ensinamentos de Paulo Freire:

> Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseias, coem suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa *situação*, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 1987, p.49).

Na educação profissional, campo onde me insiro hoje, esse é um grande debate, que quase sempre contrapõe uma concepção de formação instrumentalizante a uma formação reflexiva, crítica (ARAÚJO, 2008; BERNARDIM; SILVA, 2014). Penso que a crítica como ato reflexivo é um problema que precisamos enfrentar. A crítica sem dispositivos de intervenção, espectadora, contemplativa, como as práticas educacionais que são geradas no interior de dispositivos marcados por tecnologias

representacionais, em espaços fechados ao seu exterior. A minha preocupação, como professora do campo das ciências humanas que atua na formação de trabalhadores técnicos, tem sido que, entre as quatro paredes de uma sala de aula, composta por cadeiras e recursos visuais, eu esteja construindo com os(as) estudantes corpos eminentemente analíticos. Como, entre dispositivos que “fazem fazer” representação, seria possível propiciar-lhes ferramentas para aprenderem a se vincular e intervir nos diferentes mundos? Não será com distanciamento reflexivo, contemplação, que eles ampliarão sua capacidade de ação com os diferentes mundos que habitam e fabricam. Será, como sugere Paulo Freire, com a articulação de corpos e territórios como mediadores desse espaço educacional.

Relacionamos essas pistas de Freire (1987) com as proposições feministas de se pensar o conhecer e o conhecimento de maneira situada. Segundo Puig de la Bellacasa (2012) “que o conhecimento seja situado significa que conhecer e pensar são inconcebíveis sem uma multiplicidade de relações que também tornam possíveis os mundos com os quais pensamos” (p. 198, [tradução minha]). Nesse mesmo sentido, Haraway (1995), em suas problematizações acerca da ciência para o feminismo, propõe uma redefinição do conceito de objetividade que considere a localização e a corporificação como ontológicos em qualquer ação de produção de conhecimento. Segundo a autora,

> O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (p. 33).

Na lógica de uma objetividade corporificada, localizada, tenho encontrado a possibilidade de conectar as dimensões de céu e de chão que observamos estarem separadas na relação educação-trabalho. E, como já se costuma reconhecer que o trabalho e os trabalhadores têm um corpo, o domínio onde seria preciso inserir esses assuntos da “carne” é o dos próprios dispositivos educacionais.

Esta é a proposta em que se sustenta esta tese. Isso implica reconhecer os corpos e territórios dos estudantes, meu corpo e território como docente, mas, sobretudo, conceber os próprios dispositivos educacionais como feitos de carne e de chão: torná-los pensáveis, retirá-los do lugar de mero condutores de uma ligação

sujeito-objeto, e nos responsabilizarmos pelos corpos-mundos que são produzidos, objetiva e subjetivamente, nos dispositivos educacionais.

Os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia foram outra inspiração nesse sentido. Nesse campo do conhecimento, um elemento chave para se colocar de outro modo o problema da ciência e da técnica, foi situá-lo a partir do fazer dos laboratórios (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Quando se dirige a atenção para o trabalho concreto dos cientistas, as dimensões “sociais” e “reais” da ciência se conectam: fazer ciência é uma construção social e política, mas ao mesmo tempo produz realidades. E, se para se pensar a ciência foi potente pensá-la a partir do que se faz nos laboratórios, talvez, para se pensar a educação, também fosse interessante pensá-la a partir do que se faz nas salas de aula.

Uma das críticas às psicologias da aprendizagem é, justamente, que elas produziram seus conceitos em contextos de laboratório, construindo noções nem sempre passíveis de serem transpostas diretamente ao contexto escolar (BURMAN, 2008). Decidimos aproveitar, então, esse lugar de professora de psicologia para pensar a sala de aula como espaço de produção de conhecimento, em uma perspectiva produtiva, de produção de subjetividade e como lugar de mediação onde, dependendo do que se faz, podem ser produzidas políticas cognitivas mais ou menos potentes.

Nesse ponto, me alio com as(os) pesquisadoras(es) que estão preocupadas(os) com como manuseamos os objetos na prática e com os mundos que fazemos existir a partir do que fazemos. No conceito de *política ontológica*, Mol (1999) e Law e Urry (2005) expressam que os objetos existem a partir de práticas, o que nos convoca, portanto, a assumir responsabilidades sobre o que fazemos e o que deixamos de fazer. Os autores articulam ontologia e política, porque, se entendemos que nossas práticas performam mundos, podemos agora nos perguntar: que mundos queremos performar?

A expressão dispositivos educacionais que vimos utilizando tem se constituído para nós com esse sentido performativo. Nossa primeira referência para colocar em operação esse conceito é o trabalho de Vinciane Despret sobre os dispositivos experimentais em pesquisa (DESPRET, 2011a). A autora analisa célebres experimentos científicos realizados por psicólogos com humanos e animais, os quais, de uma forma ou de outra, levaram a crer que as expectativas do pesquisador influenciariam o comportamento dos participantes das pesquisas. Durante muito

tempo, acreditou-se em uma certa condescendência dos sujeitos investigados para com as intenções dos pesquisadores. O que Despret (2011a) argumenta é que não são os sujeitos de pesquisa que seriam essencialmente obedientes ao pesquisador, mas sim, que o próprio dispositivo das pesquisas, o modo como as situações experimentais são estruturadas é que produziriam essa obediência. E se são os dispositivos que produzem esses lugares, se forem transformados os métodos, podem ser produzidas outras relações.

Essa perspectiva me inspirou a atentar para o papel dos dispositivos na produção de alguns problemas clássicos no campo da educação. Utilizando essa referência em pesquisas anteriores sobre a formação em psicologia, compreendi, por exemplo, que as dicotomias modernas que são enunciadas como grandes entraves à produção de conhecimento psi eram produzidas cotidianamente nas aulas, textos e espaços da universidade (ARALDI, MARASCHIN; DIEHL, 2014; ARALDI, 2015). Ou seja, situar a crítica à ciência moderna apenas em um plano epistemológico invisibilizava os gestos cotidianos que atuavam em sua produção.

As articulações do trabalho de Despret (2011a) com o contexto da sala de aula, onde comumente também se produz uma relação sujeito-objeto e dispositivos de obediência, serão analisadas mais extensamente ao longo da tese. Por ora, explicito apenas sua influência no modo como estou utilizando o conceito de dispositivo.

Mas é preciso referenciar também os trabalhos clássicos de Foucault e Deleuze em torno desse conceito, que permitem defini-lo como uma rede heterogênea, que articula elementos discursivos e não discursivos, que “fazem falar” e “fazem fazer” (DELEUZE, 1996). Ao nos referirmos aos dispositivos educacionais, queremos abordar o arranjo dos diferentes elementos que configuram as práticas de ensino: espaço físico da sala de aula, as políticas de avaliação, os lugares de professor e aluno, os arranjos coletivos institucionais, entre outros. A forma como esses diferentes elementos são articulados, atuados, nas instituições educacionais configuram-se como verdadeiros produtores de pessoas e mundos e de políticas de educação e aprendizagem. Com isso, buscamos nos deslocar de uma psicologia que visa *explicar como o homem aprende* para uma psicologia que coloca o problema da aprendizagem a partir dos dispositivos, e que poderia ser denominada, então, como uma *psicologia dos dispositivos de aprendizagem*.

No ponto de partida da pesquisa, tínhamos algumas diretrizes: para sair de uma perspectiva psicologizante/mentalista, conectar o problema da aprendizagem com os dispositivos e com uma concepção de cognição incorporada. Na formulação dos dispositivos, conectá-los com a noção de território. Se, como vimos, está no cerne da instituição escolar (em seu compromisso com o "ser") a dissociação entre a formação de pessoas e a formação de mundos, seria preciso ativamente deslocá-la no sentido do mundo e, por isso, tomar o território como guia para as práticas educacionais converteu-se em um direcionamento importante. Além de ser uma noção cara aos Institutos Federais de um modo geral, no caso específico do meu Campus ela era ainda mais importante, pois se tratava de uma escola em construção.

O Campus de Niterói do IFRJ iniciou suas atividades em 2016 em um Campus provisório, em um prédio cedido pela Prefeitura, no Caminho Niemeyer, no centro de Niterói. Ingressei na instituição através de um concurso público realizado em 2017 e atuei, até o momento, predominantemente nesse Campus. Enquanto eu e meus colegas trabalhávamos no Caminho Niemeyer, estava sendo construído o Campus definitivo no bairro do Sapê, na região de Pendotiba, a uma distância de aproximadamente 10km do Campus provisório. Isso nos colocava o desafio de construir vínculo com esse outro território, enquanto desenvolvíamos nossas ações de ensino no centro da cidade. Desse modo, iniciamos nossa aproximação com o Sapê via projetos de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, formulei o projeto de pesquisa e extensão "Aprendizagem, Território e Educação Profissional: Exercícios de produção de dispositivos educacionais inventivos", a ser desenvolvido no Campus provisório e em uma escola estadual do entorno do Campus definitivo, com os seguintes objetivos:

a) Desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos educacionais que visem à produção de experiências de aprendizagem inventiva na Educação Profissional e Tecnológica, em atividades pedagógicas que articulem trabalho, educação e território;
b) Produzir explicações da aprendizagem que dialoguem com as novas demandas do modelo de Educação Profissional e Tecnológica preconizado para os Institutos Federais.

Metodologicamente, inspirei-me na pesquisa-intervenção, uma modalidade de pesquisa em psicologia social que tem como princípio a indissociabilidade entre fazer e conhecer, pesquisar e intervir (PASSOS; BARROS, 2015). Nessa metodologia,

ao invés do sentido clássico de produção de conhecimento: *conhecer para transformar*, assume-se que é preciso *transformar para conhecer.* Segundo Rocha e Aguiar (2003), na pesquisa-intervenção “não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado” (p. 72).

A pesquisa-intervenção utiliza conceitos e ferramentas da análise institucional, campo teórico e metodológico da psicologia social que tem possibilitado conectar as dimensões micro e macropolíticas de produção das categorias de indivíduo e sociedade, ao habitar, desde os planos das intervenções psi em grupos e instituições, o próprio campo de forças que produz sujeitos e mundos. Segundo Rocha e Aguiar (2003), “por intermédio de uma abordagem micropolítica das produções coletivas, constatamos que a realidade social resiste aos quadros formulados *a priori*, às categorias gerais bem delimitadas, aos modelos já circunscritos” (p. 72).

Com essas inspirações metodológicas, propus-me a produzir conhecimento em meio ao intento de criar práticas educacionais inventivas, ou seja, desde o próprio processo de formular estratégias pedagógicas que tivessem o potencial de articular (ou de desestabilizar essas dicotomias) teoria e prática, educação e trabalho, sujeitos e mundos, em consonância com o propósito dos Institutos Federais de educar para o desenvolvimento de territórios. Como estava em questão a própria fabricação dos dispositivos, o meio mais interessante para situar o campo era o de minha própria prática docente.

Isso me colocou o desafio de como fazer pesquisa em sala de aula, onde o meu lugar é o de professora, e não de pesquisadora. Tomei contato com algumas pesquisas do campo da educação que trabalham a perspectiva do professor-pesquisador reflexivo, que reflete sobres suas práticas e, nesse exercício, amplia sua capacidade de transformá-las (FAGUNDES, 2016). Essas pesquisas trabalham com diários da prática docente e me inspiraram a incluir no escopo do projeto esse instrumento.

Contudo, para analisar os efeitos dos dispositivos, não bastariam as minhas narrativas. Seria importante criar maneiras de os(as) próprios(as) estudantes participarem e trazerem também suas experiências, em meio a esse processo de transformação dos dispositivos de ensino. Esse elemento me levou a um grande dilema ético, pois seria importante, sim, dado o meu próprio objeto, vincular a pesquisa ao fazer da sala de aula. Contudo, esse é um espaço no qual o professor detém

grande autoridade. Como os(as) estudantes se sentiriam livres para participar ou não da pesquisa?

Em decorrência dessas questões, o primeiro passo foi abrir esse debate com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição. Submeti um projeto com o seguinte desenho geral (transcrevo texto do projeto submetido ao CEP): serão propostas atividades pedagógicas que articulem as práticas educacionais com as experiências e percepções dos estudantes acerca dos espaços que habitam, por meio de estratégias como a construção colaborativa de mapas dos territórios, fotografias do cotidiano e narrativas de histórias de vida. Tais atividades integrarão as estratégias pedagógicas implementadas pela professora-pesquisadora em suas ações de ensino e o material a ser utilizado na pesquisa será predominantemente seus diários de campo, contendo narrativas da prática docente. Por se tratar de um desenho metodológico participativo, os estudantes serão convidados a participarem da pesquisa por meio da produção de narrativas que expressem como viveram os métodos de ensino utilizados e os efeitos dessas práticas nos seus processos de aprendizagem.

O projeto abarcava minhas atividades pedagógicas em ações de ensino no Campus provisório e em ações de pesquisa e extensão na referida escola do entorno do Campus definitivo. O Comitê pediu um detalhamento do desenho das atividades e, por fim, aprovou o projeto. Como estratégia para ampliar o grau de liberdade dos(as) estudantes nessa escolha em minhas ações de ensino, eu busquei falar da pesquisa no início do semestre e novamente ao final, preferencialmente tendo já entregue as notas, para que não se gerasse o temor de que sua não participação pudesse afetar sua avaliação. O próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando explícito que não haveria nenhum prejuízo em caso de não participação e que poderiam desistir a qualquer tempo, também contribuía para essa garantia - os TCLEs podem ser visualizados nos Apêndices A, B e C.

A pesquisa de campo teve a duração de três semestres e, no primeiro deles, eu tive dois estagiários do curso de licenciatura em psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que acompanhavam comigo as aulas. Das seis turmas envolvidas na pesquisa, em três delas os estagiários estiveram presentes quando fiz o convite. Nesses casos, eles também faziam uma fala que enfocava a liberdade de participar, desde um lugar de mais externalidade do que o de minha própria relação com a turma. E, de fato, nem todos(as) os(as) estudantes das turmas

que convidei desejaram participar da pesquisa, o que considero que é também um indicador de que havia liberdade para dizer “não”.

Outra estratégia de manejo desses riscos que emergiu no processo foram exercícios que inicialmente tinham apenas um objetivo de aprendizagem, mas que acabaram tomando a aula como objeto de análise. Por exemplos, em atividades de observação de situações de trabalho (que eu propunha para se pensar questões da Psicologia do Trabalho), alguns estudantes decidiram observar o trabalho de professores, incluindo o meu, e me deram retornos sobre essas suas análises. Para ensinar sobre grupos, eu também propus que os estudantes fizessem observações do nosso próprio processo grupal na sala de aula, atentando para questões como o grau de participação conferido aos estudantes, entre outras. Essas análises a partir da perspectiva dos estudantes, e também o diálogo com os estagiários da licenciatura, contribuíram para que a elaboração do processo das aulas se tornasse mais coletivo. Além disso, vários(as) alunos(as) possuíam alguma relação com a educação: eram formados ou cursavam licenciaturas, tinham atuado na educação infantil, trabalhavam com orientação pedagógica e mesmo como professores(as). Com eles(as), também busquei fazer um diálogo mais próximo, convocando-os(as) a, nesse lugar de expertos(as), pensarem comigo sobre a metodologia das aulas (abordaremos no decorrer da tese essa perspectiva de tomar os(as) participantes da pesquisa como expertos). Ressalto, ainda, os diálogos com meus colegas de trabalho, docentes e técnicos-administrativos do Campus, com quem, eu reuniões pedagógicas, também pude debater e aprimorar os métodos de ensino utilizados.

Quanto à liberdade de escolha das próprias atividades pedagógicas que seriam realizadas nas aulas, considero que sua ampliação foi efeito da própria pesquisa. O fato de me perguntar sobre os aspectos éticos de fazer pesquisa em sala de aula me levou a interrogar algo bastante naturalizado nos espaços educacionais: em geral, são os professores que escolhem unidirecionalmente os métodos de ensino. Isso me levou a criar estratégias para incluir os (as) estudantes em sua formulação, as quais tiveram efeitos bastante interessantes na alteração dos dispositivos escolares tradicionais. Esse processo será analisado detalhadamente nos próximos capítulos.

Além do campo desenvolvido em minhas ações de ensino no Campus provisório, o projeto também abarcou atividades em uma escola estadual do entorno do Campus definitivo. A parceria com essa escola deu-se via Programa Jovens

Talentos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) em um momento em que ainda não tínhamos alunos de Ensino Médio e, justamente por isso, gostaríamos de nos aproximar dos(as) jovens estudantes da comunidade. O apoio da FAPERJ se deu via concessão de bolsas a estudantes dessa escola para atuarem nos projetos que eu e outros professores propomos e que visavam, sobretudo, conhecer os modos de vida da região. Detalho a seguir alguns procedimentos do desenvolvimento da pesquisa nos dois locais.

No período de desenvolvimento da pesquisa, dada a nossa condição de Campus em implantação, estavam em funcionamento no Campus provisório apenas um curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Por isso, convidei para participarem da pesquisa estudantes de cursos dessas duas modalidades.

Seria importante, em um trabalho que se propõe a pensar dispositivos de aprendizagem na EPT, que analisássemos experiências de ensino em cursos de Ensino Médio Integrados, pois essa modalidade é central na atuação dos Institutos Federais. Contudo, quando comecei a trabalhar no Campus, nossos cursos integrados ainda estavam sendo elaborados e só iniciaram em 2018 no Campus definitivo. Como a disciplina de Psicologia está apenas no quarto semestre, só atuarei nessas turmas no segundo semestre de 2020. Embora com essas limitações, há algo de especialmente interessante nessa experiência dos cursos Concomitantes/Subsequentes e FICs, pois são modalidades que costumam atrair um público mais diversificado, por vezes mais marginalizado: trabalhadores(as) desempregados, adultos(as) que estão voltando a estudar, além de jovens que ainda estão no Ensino Médio buscando sua primeira qualificação profissional. Por isso, as turmas eram bastante heterogêneas quanto à idade, classe social e relação com o trabalho.

Nesse contexto, no Campus provisório, foram convidadas a participarem da pesquisa quatro turmas do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração e duas turmas do curso FIC de Gestão de Projetos Ambientais. Em duas dessas quatro turmas do curso Técnico em Administração, analisei a experiência em duas disciplinas: Gestão de Pessoas (disciplina que compartilhei com uma professora da área de Administração) e Psicologia Social e do Trabalho. Nas outras duas, o campo se desenvolveu apenas na disciplina de Psicologia Social e do Trabalho. Três delas foram no turno noturno e uma no diurno. Vou nomeá-las como

Turma 1 (Gestão de Pessoas e Psicologia Social e do Trabalho - Noturno), Turma 2 (Gestão de Pessoas e Psicologia Social e do Trabalho - Noturno), Turma 3 (Psicologia Social e do Trabalho - Diurno) e Turma 4 (Psicologia Social e do Trabalho - Noite). Nas Turmas 2 e 3, também conduzi a disciplina de Projeto Final, destinada a apoiá-los na elaboração de seus projetos de conclusão de curso, mas não incluí essa experiência docente no escopo da pesquisa.

Na Turma 1, fiz o convite para participarem da pesquisa apenas ao final do nosso primeiro semestre juntos, pois foi quando obtive a aprovação do CEP. Foi a turma em que observei um maior engajamento com a pesquisa e onde, numericamente, mais estudantes desejaram participar (32 de 35 alunos). Tive a sensação de que os(as) estudantes se sentiram honrados com o convite, havendo reações como: “professora, eu quero aparecer no seu livro!”. Atribuo esse maior engajamento ao fato de já ter um vínculo mais sólido com a turma quando fiz o convite, havíamos vivido quase um semestre juntos e conseguido construir coletivamente experiências interessantes de aprendizagem.

Na turma 2, a reação foi mais reservada, alguns estudantes perguntaram se eles teriam mais trabalho com sua participação na pesquisa. Vários me disseram que eu poderia citar suas falas e seus trabalhos, mas não gostariam de fazer mais nada. Desse modo, houve formas distintas de participação. Dezenove (19) alunos, de um total de 30, assinaram o TCLE, com essa disposição de que eu utilizasse suas produções em aula para análise. Desses, onze (11) se disponibilizaram a dialogar mais comigo sobre suas experiências de aprendizagem. A esses onze, solicitei que ficassem atentos e registrassem suas experiências nas aulas, perguntei se gostariam de ver meus diários de campo e trazer suas perspectivas, ou se preferiam um formulário do *Google Forms* para se manifestarem de modo anônimo. Eles preferiram o formulário. No formulário, eu listei os diferentes blocos de atividade da disciplina e, ao final de cada bloco, coloquei a pergunta: “como foi sua experiência nessas atividades?”. Sete estudantes responderam.

Por fim, na turma 3, doze (12) estudantes (de um total de 17) se interessaram em participar da pesquisa. Na turma 4, vinte e um (21) de um total de 34. Em ambas as turmas, os estudantes que assinaram os TCLEs demonstraram interesse, fizeram perguntas para saber “como poderiam me ajudar” e também enviei o formulário do *Google Forms*, para terem um canal anônimo de participação. Poucos responderam ao formulário, mas observei engajamento na pesquisa nos diálogos em aula.

No curso de Gestão de Projetos Ambientais, a disciplina que eu ministrei se chamava Ferramentas para Gestão Participativa. Na primeira turma que fiz o convite, 21 de 28 alunos se interessaram em participar. Além dos diálogos em aula, enviei ao final um formulário do *Google Forms*, ao qual oito (8) estudantes responderam. Na segunda turma, uma turma menor, todos os estudantes que concluíram o curso (11 pessoas) desejaram participar. Ofereci a possibilidade do formulário, mas eles disseram que preferiam falar de suas experiências na disciplina em uma roda de conversa. Assim fizemos no último dia aula e fiz no quadro uma sistematização das principais questões trazidas.

As seis turmas eram majoritariamente compostas por mulheres (embora com algumas variações, em todas as turmas esse percentual extrapolava os 70%). Com relação à raça/cor, temos informações apenas das turmas do curso Técnico em Administração. Nos estudos de perfil socioeconômico dos estudantes feitos pela assistente social do Campus, o percentual de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos variou de 50% a 60% nas quatro turmas.

No entorno do Campus definitivo, a pesquisa desenvolveu-se no Colégio Estadual Leopoldo Fróes (CELF), envolvendo uma turma de segundo ano de Ensino Médio, vinte (20) estudantes, e professores das disciplinas de Artes, Química, Sociologia e Português. Nesse local, obtive o apoio da FAPERJ por meio de duas bolsas destinadas a dois estudantes da escola, residentes do bairro, e contei também com a participação de quatro estudantes, meus alunos do curso Técnico em Administração no Campus provisório, como voluntários via ação de extensão. A parte da pesquisa que se desenvolveu nesse campo será analisada detalhadamente, em seus aspectos metodológicos e seus resultados, na Proposição I. Nessa turma, metade eram meninos e metade meninas, e não obtive informações sobre raça/cor.

Meu foco principal de análise nos dois campos foram os dispositivos e seus efeitos em um plano mais coletivo. Desse modo, não trabalhei com uma caracterização de cada participante da pesquisa, embora em algum momento da análise eu tenha sentido falta de saber, por exemplo, como os estudantes se autodeclarariam com relação à raça/cor (essa questão será analisada na Proposição I).

Entretanto, houve algumas histórias individuais dos(as) estudantes que considerei importante trazer para a análise. Nesses casos, fiz um um diálogo mais específico com cada um(a) e solicitei como gostariam de ser apresentados(as) - se

gostariam de criar algum pseudônimo, por exemplo - e também como se autodeclaravam com relação à raça/cor. Alguns inventaram pseudônimos, outros disseram que eu mesma poderia fazer essa definição e outros referiram, ainda, que gostariam de ser identificados com seus nomes reais. Após as devolutivas da pesquisa e conversas com esses participantes, por fim decidimos manter apenas pseudônimos. Desse modo, todos os nomes de participantes que aparecerem no texto são pseudônimos inventados por mim ou pelos(as) estudantes.

Para incluir na análise também os dispositivos de pesquisa e extensão (para além dos de ensino), solicitei autorização dos meus orientandos que participaram do projeto no Colégio Estadual Leopoldo Fróes, e também dos estagiários da Licenciatura em Psicologia, para abordar no texto os meus diários de campo que envolveram essas práticas de orientação. Do mesmo modo, ofereci a possibilidade de inventarem pseudônimos, o que alguns o fizeram e outros foram inventados por mim.

Na pesquisa-intervenção, parte-se do pressuposto de que a pesquisa produz realidades e, por isso, a análise se volta para as questões que emergem da prática de pesquisa. Segundo Barros e Barros (2016), “ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação” (p.175). Nesse sentido, não se trabalha com a perspectiva de que a pesquisa produz “dados”. Utiliza-se como guia para a análise os *analisadores* que emergem nas intervenções coletivas e a própria *implicação* do pesquisador com o campo. Os analisadores aparecem na forma de acontecimentos que irrompem as realidades institucionais, interrogando-as e forçando a produção de análise (ROSSI; PASSOS, 2014). Quanto ao conceito de implicação, Rocha e Aguiar (2003) afirmam que ele abarca a:

> Análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou ainda do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar e os riscos decorrentes dos caminhos em construção. A análise das implicações com as instituições em jogo nas situações afirma também a recusa da neutralidade do analista pesquisador, procurando romper com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido. A intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo (p. 72).

Desse modo, embora tenhamos produzido muito material para análise: os trabalhos dos estudantes feitos nas disciplinas, suas narrativas sobre suas experiências de aprendizagem, os meus diários de campo, não trabalhamos com uma categorização extensiva desse conteúdo, com pretensões de objetividade não

corporificada (como poderia ser feito em métodos que tratariam os resultados como “dados"). Nessa perspectiva metodológica, consideramos, ainda, que os objetos de conhecimento não são estáticos e, por isso, afirmamos que pesquisar é “acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP, 2015). Nesse sentido, a dimensão de “intervenção” não é tomada em um sentido unidirecional, do pesquisador para os participantes, e envolve a consideração dos efeitos da pesquisa em pelo menos quatro níveis: nos participantes, no pesquisador, no problema da pesquisa e no campo de investigação (KASTRUP, 2008b). Esse é um dos motivos da escolha por esta narrativa implicada, em primeira pessoa, que analisa também como eu, docente e pesquisadora, fui afetada pelos dispositivos.

Segundo Kastrup (1999), não é possível uma psicologia da invenção dentro dos pressupostos dominantes da ciência moderna, que valoriza a produção de uma certa distância entre sujeito e objeto e a busca de leis gerais. Como se tratou aqui de mobilizar uma cognição inventiva, metodologicamente buscamos operar, também, com um sentido inventivo de fazer pesquisa: mais preocupado com a problematização, com a colocação e recolocação de problemas, com o que varia/difere, e menos com o que se repete, com o que pode ser mais “geral”, generalizável.

Segundo Passos e Barros (2016), na pesquisa-intervenção há uma espécie de reversão no sentido tradicional do método: “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (hódos-metá)” (p.17). Essa consideração nos levou a um deslocamento, na própria escrita, do modo corrente de narrar que costuma começar pela delimitação do problema e objetivos, passando pela metodologia, até chegar nos resultados e discussão. No processo de acompanhar os problemas e permitir que o campo interviesse também na formulação do próprio objeto da pesquisa, pareceu-nos mais coerente adotar uma escrita articulada, que acompanhasse os três grandes movimentos pelos quais passamos ao tentar formular políticas de aprendizagem coerentes o propósito dos Institutos Federais. São eles: *aprender a habitar, aprender a vincular-se, aprender a inventar*. Esses são os títulos dos próximos capítulos, que respondem pelo que seriam os resultados da pesquisa, mas ao mesmo tempo continuarão a especificar o problema e o método, em sua interdependência.

De qualquer modo, não deixa de haver uma linearidade entre esses três movimentos. A Proposição I, “Aprender a habitar”, enfocará os resultados da pesquisa

que contextualizam esse Instituto Federal em construção, o IFRJ Campus Niterói, e quem são seus habitantes, permitindo aos leitores uma primeira aproximação com o que foi o nosso campo. Por sua vez, a Proposição II, “Aprender a vincular-se”, ao mesmo tempo em que costurará o tema do título, aprofundará os aspectos metodológicos presentes na ação delicada de fazer pesquisa em sala de aula. Por fim, a Proposição III, “Aprender a inventar”, expressará esses três movimentos que permitem pensar uma política de aprendizagem inventiva na educação profissional, retomando e recolocando algumas questões apresentadas nesta introdução. Haverá ainda uma última parte, a qual denominamos “Articulações Parciais”, destinada às últimas costuras do caminho percorrido e dos caminhos por vir.

Kastrup (1999) afirma que tornar a invenção um processo pensável exige incluir o tempo e o coletivo em seu estudo. Na construção deste texto, busquei inserir o tempo, trazendo o relato da pesquisa como um percurso das problematizações que vivi ao ser afetada pelo campo. Por isso, as articulações feitas em cada proposição devem ser lidas como processo e não como argumentos definitivos. Os conceitos que estão sendo trazidos ao longo do texto também estiveram atrelados a essa dimensão processual das intervenções, muitas vezes operando como orientadores na formulação dos dispositivos, mas também com permeabilidade para serem alterados/interrogados no processo.

Alertamos, então, aos(às) leitores, que a concepção de pesquisa que nos orientou segue princípios peculiares de cientificidade. Além dos já citados do método da pesquisa-intervenção, utilizamos como guia os “princípios de falsificação Stengers-Despret”, elaborados por Latour (2008b) baseados na obra dessas duas autoras: Isabelle Stengers e Vinciane Despret, como um contraponto aos clássicos de Karl Popper, e que ele termina por nomear como “princípios S-D”. Listo-os a seguir: 1) O científico é um ingrediente raro na ciência; 2) Científico significa interessante; 3) Científico significa arriscado; 4) Procurar o que é recalcitrante em humanos e não-humanos; 5) Proporcionar ocasiões para diferir; 6) Nem distância nem empatia; 7) Generalizações boas e generalizações más; 8) Permitir um mundo comum.

Tais princípios contrapõem-se aos anseios de controle da ciência moderna, via métodos padronizados, distanciamento analítico, os quais não necessariamente têm o efeito de se aproximar da “verdade”. Por vezes, o que eles acabam produzindo, segundo Latour (2008b), é conhecimento desinteressante interrogando sujeitos

também desinteressados. Por exemplo, sobre a clássica pergunta se seria melhor um pesquisador distanciado ou vinculado ao campo, o autor faz o seguinte contraponto:

> Podemos não conseguir registrar as contra-questões daqueles que interrogamos, ora por estarmos muito distanciados, ora por os dissolvermos na nossa empatia. Para serem úteis, distância e empatia têm que se subordinar a mais este critério: *ajudam, ou não, a maximizar a ocasião para que o fenómeno em estudo proponha as suas próprias questões, contra as intenções iniciais do investigador* - incluindo, naturalmente, as suas generosas intenções «empáticas»? Partindo desta formulação, deve ser claro que evitarmos influências e preconceitos é uma forma muito pobre de lidar com um protocolo. Pelo contrário, devemos ter muitos preconceitos e influências, para os pôr em risco no dispositivo laboratorial e garantir que existam as ocasiões de manipulação de modo a que as entidades mostrem do que são capazes. A paixão, as teorias ou os preconceitos não são maus em si mesmos; apenas se tornam maus quando não oferecem ao fenómeno ocasiões para diferir (p. 52).

Essa perspectiva me inspirou a, mais do que fugir da pesquisa em sala de aula na condição de professora em decorrência dos seus riscos, habitá-los e analisá-los. Latour (2008b), acerca dos princípios S-D, afirma ainda que “quanto mais controvérsias articulamos, mais vasto se torna o mundo” (p.45). Trata-se, portanto, de uma concepção de ciência que opera menos por purificação, e mais por articulação. Isso significa que, ao invés de buscar “diminuir o número de versões alternativas do mesmo fenômeno”, valoriza-se “percorrer tantas diferenças quanto possível” (LATOUR, 2008b, p. 54). Para isso, é preciso um *corpo articulado*, um corpo que *aprende a ser afetado* e, com isso, torna-se “sensível a cada vez mais diferenças” (LATOUR, 2008b, p. 45). No percurso desta pesquisa, buscamos produzir esse corpo, que preza por ampliar-se, e não restringir-se, ao ser afetado pelo contato com os demais atores e agências da investigação.

Este é o sentido de “científico significa arriscado”. No nosso caso, o interesse pela invenção, por tudo aquilo que interroga e desestabiliza as formas cognitivas constituídas, nos levou a habitar um terreno movediço em termos conceituais e metodológicos. Os caminhos da pesquisa nos forçaram a, inevitavelmente, pensar articulações entre referências de campos muito diversos e, em vários sentidos, antagônicos: educação profissional, psicologia da aprendizagem, psicologia do trabalho, território, feminismo. Estivemos tentados a restringir esse escopo, para correr menos riscos, mas, se o fizéssemos, perderíamos justamente suas articulações.

Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018) referem que os que desejam pensar o corpo na educação profissional enfrentarão, de fato, um desafio epistemológico, dado que

os autores clássicos da EPT, que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, ainda pouco relacionaram o problema do trabalho com as categorias dos estudos de gênero. Na revisão bibliográfica feita pelos autores nesse artigo recente (e em Souza; Neto, 2019), também foram raros os estudos que tematizassem sexualidade e gênero na EPT.

Nesse cenário, Souza e Neto (2019) afirmam que será necessário pensar "outras ferramentas epistêmicas" para dar conta desse *objeto em construção* na EPT. Segundo os autores, embora haja grande acúmulo nas interfaces entre o feminismo e o marxismo, ainda não sabemos, dado que se trata de um campo de articulações recente, que tipo de desestabilizações o "fazer gênero" provocará na EPT.

De minha parte, o intento de abordar o corpo e o território nos dispositivos educacionais vivenciados em um Instituto Federal levou-me a referências que se diferenciam, e por vezes contradizem, a perspectiva epistemológica que fundamenta a EPT. Por exemplo, as perspectivas acima mencionadas dos estudos não representacionais da cognição, e o próprio conceito de produção de subjetividade, desafiam algumas noções marxistas caras à educação profissional.

Embora com essas diferenças epistemológicas, os compromissos éticos da EPT com uma perspectiva de formação emancipadora, com o *trabalho como princípio educativo*, foram nossos guias na seleção de quais elementos teóricos e metodológicos das psicologias da aprendizagem e do trabalho poderíamos colocar em diálogo com esse campo. Nosso lugar na psicologia nos levou a essas articulações específicas e as mesmas foram se mostrando potentes para se colocar e recolocar alguns problemas que temos visto surgir em nosso cotidiano de habitantes de um Instituto Federal, conforme pretendemos demonstrar no decurso do texto.

Desse modo, esta tese será ainda um primeiro esforço de conectar determinadas perspectivas das psicologias da aprendizagem e do trabalho, do feminismo (em suas relações com os campos da educação e do trabalho) com a produção de dispositivos educacionais que articulem corpo e território na EPT. Como veremos nos próximos capítulos, habitar essa zona de múltiplas interfaces foi inevitável ao acompanhar meu próprio problema nas modulações que ele sofreu em meio às intervenções da pesquisa. Entre circunscrever o campo para dar conta de tantas interfaces teóricas, ou habitar essa multiplicidade, ainda que em sacrifício de algumas elaborações que seriam importantes, preferi o segundo caminho.

Por isso escolhi nomear os capítulos de *proposições*, com o sentido trabalhado para este termo por Latour (2008b). Segundo o autor, essa noção abarca três elementos: “a) denota uma obstinação (posição), que b) não tem uma autoridade definitiva (é apenas uma *pro*-posição) e c) pode aceitar negociar-se a si própria para formar uma *com*-posição sem perder solidez” (p. 45). Nesse sentido, o fio condutor da narrativa, nas três proposições que compõem a tese, será como o meu próprio corpo como docente e pesquisadora foi sendo *afetado* ao habitar essas articulações entre EPT, ensino de psicologia, feminismo, território, fazendo emergir problemas *interessantes*[7] que queremos colocar em diálogo com nossos(as) interlocutores(as).

O desejo de conversar com os atores tão heterogêneos da educação profissional: estudantes de nível médio, trabalhadores(as) não acadêmicos(as), colegas professores(as) de tantas disciplinas, produziu um modo de escrever singular, acerca do qual me perguntei em diversos momentos se estaria escapando à forma acadêmica. No processo de pensar (e narrar) minhas experiências de ensino inspirada pela educação popular e pela epistemologia feminista, em especial as obras de Paulo Freire e bell hooks, passei a ser habitada por esta escrita em primeira pessoa, com uma estética dialógica, que quase a aproxima da oralidade. Tive dúvidas se eu poderia ou não exercê-la em uma tese de doutorado. Imaginava meus leitores psicólogos pensando que eu poderia partir de pontos conceituais mais complexos, meus colegas de outras áreas da EPT considerando este trabalho pouco *científico* e, por fim, os(as) estudantes-trabalhadores(as) sofrendo com a leitura de um texto difícil. Enfim percebi que essa angústia não deixava de expressar um desafio importante do nosso mundo de professores de Institutos Federais: como articular a linguagem acadêmica com a educação de trabalhadores(as)?

Na Proposição III, analisaremos esse problema, por ora, sinalizo que este estilo de escrita deve ser tomado também como um efeito da pesquisa. Moraes e Tsallis (2016) propõem que, em uma perspectiva feminista, “a escrita na ciência está longe de ser o simples relato dos resultados de uma pesquisa” (p. 144) e deve ser modulada de modo coerente com o que se pretende narrar. No percurso da leitura, esperamos que se faça compreensível como esta forma de articular o texto expressa, também, a experiência que tornou possível este conhecimento.

---

[7] Utilizamos essa palavra com o sentido apontado por Latour (2008b) de que “científico significa interessante”.

1 **PROPOSIÇÃO I: Aprender a habitar**

> Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção "bancária", entregar-lhes "conhecimento" ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens, e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.
>
> *Paulo Freire*

A fotografia com que abri esta tese (Figura 1, no capítulo anterior) foi feita da varanda da casa do meu tio, na região oeste do Paraná, onde cresci. Embora essa pequena propriedade dos meus familiares estivesse situada em uma zona propriamente rural, a vista não era muito diferente da que eu via desde quase todos os pontos da cidade onde morava, a poucos quilômetros dali. Isso pode ser observado nesta imagem de satélite do *Google Maps*, onde o alfinete marca a rua onde ficava a casa de minha infância:

Era uma cidade rodeada por plantações. Na década de 90 e início dos anos 2000 (período em que cursei meu Ensino Fundamental e Médio), enquanto o uso de agrotóxicos e a mecanização da agricultura se expandia por essas plantações, transformando radicalmente os modos de trabalho e de vida na minha região, o que fazíamos na escola era estudar todas as questões ambientais e sociais dos grandes

centros urbanos. Lembro-me de ter estudado a poluição causada pelo grande número de automóveis das grandes cidades, de ter interpretado uma criança que pedia esmolas em um semáforo em uma peça de teatro em que abordávamos as questões sociais do Brasil (mesmo havendo poucos carros e nenhum semáforo em minha cidade) e de desenhar fábricas em uma forma que para mim era totalmente abstrata (tal como elas apareciam nos livros didáticos), pois nunca havia visto uma indústria na minha vida.

Figura 2 - Printscreen do mapa de Vera Cruz do Oeste-PR

Fonte: GoogleMaps.

Hoje eu sou professora de Psicologia do Trabalho. Na disciplina que ministro, sempre situamos as questões relacionadas à subjetividade e saúde mental em relação às principais transformações históricas dos modos de produção. Em minhas primeiras aulas sobre esse tema no IFRJ, por pouco não segui o mesmo padrão de meus professores da Educação Básica, apresentando um mundo que não condiz com o que os estudantes observam em seu entorno.

Os professores que ensinam sobre as transformações do mundo do trabalho sabem que há um certo caminho histórico que precisamos abordar: o trabalho pré revolução industrial (p.ex. trabalho agrícola, trabalho escravo, trabalho dos artesãos); primeira e segunda revoluções industriais, taylorismo/fordismo e Estado de Bem-Estar Social; o toyotismo e a flexibilização dos modos de produção, as novas tecnologias

como a automação, a organização contemporânea do trabalho e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a precarização do trabalho, etc. Eu já havia ministrado muitas aulas e palestras sobre esse tema e tinha algumas apresentações em *Power Point* prontas, em que eu abordava de modo expositivo esse caminho, incluindo apenas algumas perguntas problematizadoras.

No processo de preparação das aulas que daria no IFRJ, meu primeiro ímpeto foi resgatar essas antigas apresentações. Nelas, percebi que eu costumava associar, como recurso didático, uma fotografia correspondente a cada momento histórico: a clássica do Charlie Chaplin em meio a engrenagens no filme Tempos Modernos para caracterizar a Revolução Industrial; uma carteira de trabalho para tratar do sonho do trabalho assalariado e do Estado de Bem-Estar social, que emergiram em decorrência dos modos de produção em massa do fordismo; uma mulher trabalhando em casa desde seu computador, para abordar a flexibilização da organização do trabalho contemporânea. Retomar esse material me levou à ideia de explorar um pouco mais o uso das imagens e, ao invés de eu mesma abordar cada período histórico utilizando as fotografias apenas como ilustração, decidi propor um exercício de os próprios estudantes identificarem as principais características de cada modo de produção a partir de imagens que eu haveria previamente selecionado. Ainda operaria com um sentido visual, mas a fotografia talvez tivesse o potencial de abrir para outras formas de percepção, multiplicar um pouco os sentidos, ao retratarem ações situadas de trabalhadores em diferentes contextos.

Naquela época, eu havia visitado a exposição Modernidades Fotográficas no Instituto Moreira Salles, onde estavam expostas fotografias de Hans Gunter Flieg e Marcel Gautherot, que são fotógrafos de referência no modernismo brasileiro. Decidi, então, substituir a imagem do filme do Chaplin por uma imagem muito parecida, mas produzida no contexto de industrialização tardia do Brasil:

Pareceu-me um deslocamento importante, rumo a uma maior localização dos dispositivos educacionais, essa troca das imagens. Por meio dela, eu sairia de um referencial estadunidense de um filme do começo do século XX (a fotografia do Chaplin) para o de uma imagem que situa que a industrialização no Brasil só se consolidou a partir dos anos 50, e ainda, fortemente localizada em São Paulo e na região sudeste. Ao fazer esse movimento, passei a me dar conta de minha responsabilidade como docente na escolha de cada material a ser ofertado aos estudantes.

Figura 3 - Fábrica Brown Boveri, Osasco, 1960, de Hans Gunter Flieg

Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles8.

Dada a minha disponibilidade de pensar a aprendizagem de uma forma situada, eu cuidei de ofertar imagens mais relacionadas ao território da escola. O prédio que ocupávamos temporariamente no decurso desta pesquisa era uma construção modernista do Niemeyer às margens da Baía de Guanabara. Por isso, a imagem que escolhi para representar um trabalho mais tradicional foi a de Marcel Gautherot, intitulada “Pescadores”, feita em 1943, no Pará:

Figura 4 - Pescadores, 1943, Ilha Mexiana, Chaves, Pará, Brasil, de Marcel Gautherot

Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles[9].

[8] Autorizada sua reprodução nesta tese por meio do Termo de Licenciamento de Imagem Número 428/2020.

[9] Autorizada sua reprodução nesta tese por meio do Termo de Licenciamento de Imagem Número 428/2020.

Se eu estivesse nos lugares que eu habitava antes, em regiões não litorâneas, eu teria escolhido imagens de agricultores. Mas estava experimentando um novo espaço à beira mar e me pareceu que, talvez, seus avós pudessem ter tido relação com atividades marítimas, diferentes dos meus, que tinham relação com a terra. A imagem de um trabalho mais tradicional em plena metade do século XX também permitiria, na comparação com a imagem da fábrica em Osasco-SP, refletir sobre a realidade brasileira e suas desigualdades regionais, entre norte e sudeste, praticamente no mesmo período histórico.

A sequência de imagens que selecionei começava, então, com a fotografia dos pescadores, para situar o trabalho antes da revolução industrial; as das fábricas em São Paulo; uma linha de montagem de carros já no período da automação (apenas com máquinas, sem pessoas); duas fotos de ambientes administrativos: uma mais taylorista/fordista (trabalhadores cada um em sua baia com seu computador) e outra de trabalho colaborativo em equipe; e, por fim, uma imagem de um trabalhador com um computador em sua própria casa[10].

Fiz questão de colocar os ambientes administrativos, pois essas aulas seriam ministradas predominantemente para estudantes do curso Técnico em Administração, embora eu as tenha utilizado também em aulas ministradas em cursos FIC de diferentes áreas. Comecei, então, a exercitar o seguinte método para trabalhar as transformações do mundo do trabalho: dividia a turma em pequenos grupos e distribuía, para cada um, uma dessas imagens (que eu havia escolhido como mais característica de um determinado tempo histórico). No trabalho em grupo, eu solicitava que eles refletissem sobre o lugar das pessoas nas diferentes formas de organização do trabalho.

Uma característica importante dos Institutos Federais é a interdisciplinaridade. As primeiras aulas que ministrei nos cursos FIC foram conjuntas: em algumas turmas, com a professora de Artes e, em outras, com o professor de Geografia. Estou certa de que esses exercícios mais coletivos da docência foram fundamentais para ampliar minha compreensão das interfaces entre aprendizagem, percepção e território, elementos tão constitutivos desta tese. A partir do diálogo com a professora de artes, por exemplo, incluí uma pergunta mais descritiva para a análise das imagens, antes

[10] Não reproduzo no texto essas imagens por questões de direitos autorais.

das mais analíticas. Em duas turmas em que realizei essa atividade na disciplina de Gestão de Pessoas, o roteiro das perguntas era o seguinte:

a) Descrever a imagem, cenários e pessoas (o que estão fazendo, o que parecem estar sentindo/pensando, etc.);
b) Onde estão as pessoas? Com quem estão? Quem está gerindo o seu trabalho? Como elas estão sendo geridas? (Ou seja, quais são as práticas de gestão de pessoas que parecem ocorrer nessa forma de organização do trabalho?);
c) Relacionem com os conhecimentos que vocês já possuem sobre as transformações do mundo do trabalho.

Conforme já mencionei acerca do processo de preparação das aulas, eu cuidei de ofertar imagens mais relacionadas ao território dos alunos e ao contexto brasileiro das transformações do mundo do trabalho. Mas os estudantes me trouxeram outras percepções das imagens, que me levaram a concluir que eu havia descuidado de vários outros aspectos, como, por exemplo, as questões de raça.

Na imagem dos pescadores, eu havia visto apenas isso, dois pescadores, um trabalho em contato mais direto com a natureza. Contudo os estudantes viram também que há um homem negro em uma relação de subordinação, talvez decorrente do homem que está à frente "*ter mais conhecimento*" (formulação dos estudantes) e compartilharem uma lógica de aprendizagem de ofício. Mas é importante que, na fotografia, há um homem negro, menos vestido, e ele está atrás.

Vejam que questão fundamental a ser pensada sobre as transformações do trabalho em um país como o nosso, que viveu a escravidão oficialmente até o fim do século XIX. Essa foto é de 1943 e ela parece mostrar uma pessoa afrodescendente em uma relação de dominação mesmo em uma relação entre pescadores artesanais no norte do país.

Se eu seguisse apenas os marcos da história europeia, em meados do século XX alguns países já estariam implantando o Estado de Bem Estar Social. Seguindo alguns marcos da história brasileira, também poderíamos compreender que esse período histórico já se encaminhava para a industrialização. Contudo, na região norte é possível que ainda se vivessem predominantemente relações de trabalho escravo.

Além da tradicional exclusão das questões de raça na história social do trabalho no Brasil (POPINIGIS; TERRA, 2019), é provável que eu também não houvesse antevisto essa questão na preparação do material por conta de ser uma

mulher branca, não marcada com relação a esse tema. O que me levou a perceber que o processo de eu mesma escolher as imagens sempre seria parcial. Por mais que a pergunta fosse aberta para as percepções dos alunos, inevitavelmente estariam colocadas predominantemente as minhas questões, nessa diretividade da escolha do material.

Então decidi propor, após esse exercício, que eles próprios trouxessem imagens de trabalho na aula seguinte: fotografias de trabalhadores de seu cotidiano que quisessem analisar. Eis as situações de trabalho trazidas por estudantes de duas turmas (Turmas 1 e 2) do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração que participaram da pesquisa:

Quadro 1 - Síntese do exercício de fotografias do trabalho do cotidiano dos(as) estudantes

• Vendedora de pastel na feira • Gerente administrativo • Auxiliar administrativo • O irmão pedreiro • Motorista de ônibus • Cobrador • Trabalho operacional em uma empresa de ônibus • O próprio trabalho em *fast food* • Trabalho em fábrica • Trabalho no setor administrativo de um hospital • Recepcionista • Porteiro • Estágio em órgãos públicos • Trabalho em saúde: médico, enfermeira, veterinário, fisioterapeuta • Professor(a) • Editora de livros	• Trabalho em escritório de contabilidade • Policiais federais e militares • O próprio trabalho como vendedora de lanches • Cortador de cana ("boia fria") • O próprio trabalho em uma escola • Grafiteiro • Costureiras em uma confecção • Fotógrafo • O próprio trabalho na área de Tecnologia da Informação (TI) e inclusão digital • O próprio trabalho como jovem aprendiz em um escritório • Trabalhador de limpeza terceirizado em uma universidade • Guia turístico • Vendedor em uma loja • Trabalho em uma padaria

.

Alguns estudantes trouxeram fotografias do próprio trabalho, outros de trabalhadores que observavam em seu percurso de casa até a escola e outros, ainda, trouxeram fotos retiradas da *Internet* de ocupações/profissões pelas quais se interessavam. Motoristas de ônibus foram profissionais muito frequentemente escolhidos, o que me fez relacionar com a questão da mobilidade urbana, que se faz muito presente nessa região metropolitana: os estudantes do IFRJ costumam vir de muito longe para estudar, inclusive de outros municípios.

Outras imagens frequentes foram as de policiais militares ou federais. No momento em que solicitei os exercícios, o Rio de Janeiro estava sob intervenção militar e esta imagem me chamou especial atenção:

Figura 5 - Fotografia de uma situação de trabalho feita por uma estudante

Fonte: estudante participante da pesquisa[11]

A estudante conta que fez essa fotografia perto da sua casa e que escolheu essa imagem "*pois representa o momento em que vivemos e traz a realidade e o ambiente de trabalho de Militar*". Mas eu, vendo a imagem, fiquei pensando sobre o que significa ser esses cidadãos, para quem armas são apontadas cotidianamente. Eis outra questão importante deste território que a pergunta pela realidade dos estudantes fez emergir: as favelas, seus conflitos e a segurança pública. Questões que, aliás, compareciam na sala de aula repetidas vezes, por exemplo, quando os estudantes precisavam faltar em decorrência de conflitos em suas comunidades.

Outra estudante analisou o próprio trabalho de fabricar e vender lanches para os colegas. Sua análise é interessante, pois o seu trabalho nos implicava a todos, que éramos também os seus clientes, e trouxe à tona o problema da permanência na escola, associado às frágeis políticas de assistência estudantil dirigidas a estudantes de cursos técnicos, além de evidenciar o problema do "empreendedorismo" em um contexto social de fragilidade de vínculos trabalhistas:

> Decidi falar um pouco sobre minha própria atividade de empreendedora da área de alimentos. Sempre me interessei por qualquer assunto que envolvesse gastronomia e por isto, nos últimos dois anos tenho buscado me aperfeiçoar no planejamento e preparo dos pratos doces/salgados que tenho produzido atualmente . A primeira etapa do processo é a escolha de quais lanches irei preparar na semana. Assim, antecipo as compras dos

[11] Editado pela autora para não identificar as pessoas que apareceram na imagem.

> ingredientes que irei utilizar em cada preparação como por exemplo: temperos diversos, farinha, leite, margarina, óleo, proteínas e tudo mais que será usado. Durante a realização desta tarefa, é preciso estar atenta tanto a qualidade dos produtos quanto aos gastos que terei com sua aquisição. Pois, minha preocupação é de que consiga produzir lanches com qualidade e com preço acessível ao cliente. Para mim, esta torna-se uma das etapas essenciais do trabalho. Porque, para que as demais fases sejam bem realizadas, torna-se preciso controlar atentamente os gastos neste primeiro momento.
>
> Após, o primeiro passo é a hora de iniciar organização e separação dos ingredientes que irei usar na receita do dia. Geralmente, isto acontece pela manhã. Em seguida, começo a realizar o preparo, que tem uma duração média de 1h30 a 2h, dependendo do tipo de salgado ou doce que está sendo produzido. O término dos preparos, em geral só é feito quase na hora de servir. E a venda dos produtos é feita 3 vezes por semana, principalmente no IFRJ, que é onde faço o curso de Técnico Administrativo, no período da noite.
>
> É preciso ainda dizer que, esta atividade tem sido fundamental para minha permanência na sala de aula, por dois motivos. O primeiro é o de me fazer perceber minha capacidade para empreender e me relacionar com vários elementos/fundamentos da administração, entre eles, a organização, o controle financeiro e de tempo para realizar o trabalho. Tudo isto, possibilitou a mim o entendimento de que eu poderia transformar minha paixão em cozinhar em algo que envolvesse tanto o prazer em preparar estes pratos quanto em garantir parcialmente minha permanência na escola.

Esse exercício permitiu que eu ampliasse minha conexão com os tipos de trabalho com que os(as) estudantes convivem em seu cotidiano e começasse a incluir nas aulas as experiências de trabalho daqueles que já eram trabalhadores. Mas o grande deslocamento para conseguir articular subjetividade, trabalho e território dos estudantes aconteceu quando passei a perguntar pelas profissões de três gerações de sua convivência, de modo a analisá-las em relação às transformações históricas dos modos de produção. Esse movimento, sobretudo, me deslocou, pois fez com que entrasse meu próprio território como docente em cena.

Eu solicitava aos estudantes que listassem em uma folha as ocupações/profissões de três gerações de sua convivência: avós (ou outros familiares/conhecidos da geração de seus avós); pais (ou outros familiares/conhecidos da geração de seus pais); e amigos, primos (ou outras pessoas da sua geração) - essa sinalização para outras pessoas de cada geração teve o intuito de não reforçar lógicas tradicionais de família. Segue abaixo o quadro (Quadro 2) que sistematizei com as profissões de três gerações elencadas por uma turma (Turma 1) do curso Técnico em Administração. Adianto que, por ser um curso concomitante, a heterogeneidade de idades dos alunos é enorme. A maioria da turma tinha entre 20 e 30 anos. Alguns poucos com menos de 20 e alguns com mais de 40. Desse modo, na própria turma se faziam presentes duas gerações: os alunos mais velhos tinham a idade dos pais dos alunos mais jovens. Eu perguntei pela geração dos avós, mas

alguns trouxeram a dos bisavós. Não havia me ocorrido que muitos dos meus alunos já tinham filhos (analisarei esse meu "lapso" mais adiante) e alguns incluíram também essa geração. Na tabela, separei as profissões em "homens" e “mulheres", quando os estudantes faziam essa identificação, e “geral”, quando não estava identificado o gênero (analisarei mais adiante o problema de não ter solicitado explicitamente que os estudantes distinguissem gênero e raça no exercício). Também mantive, entre aspas e em itálico, algumas citações diretas dos exercícios dos estudantes que me pareceram relevantes.

Quadro 2 - Exercício das profissões/ocupações de três gerações da convivência dos estudantes.

GERAÇÕES	PROFISSÕES/OCUPAÇÕES
BISAVÓS	Homens: agricultor, pai de santo, sargento militar, caminhoneiro Mulheres: dona de casa/do lar, escrava, mãe de santo, professora, agricultora, Geral: Imigrantes portugueses, italianos, alemães, índios, agricultores, lavradores
AVÓS	Homens: pedreiro, dono de loja de bicicleta, agricultor/roça, padeiro, ferroviário, torneiro mecânico, coveiro, porteiro, caminhoneiro, fábrica, dono de bar, motorista (de ônibus), funcionário da Imprensa Oficial, comerciante, marceneiro, delegado de polícia, bombeiro hidráulico, barbeiro, vendedor, sapateiro, trabalhador de setor administrativo de empresas (Departamento de Pessoal) “*trabalhava na roça*" “*trabalhou sempre no campo em grandes fazendas*" Mulheres: camelô, do lar/dona de casa, agricultora, empregada doméstica/diarista, agricultora em engenho de farinha, artesã, fábrica, cuidadora, babá, lavadeira, cantora, costureira “*do lar, meu avô não deixava ela trabalhar*” “*cuidava da casa e dos filhos*" “*trabalhou em casas de família e serviços gerais na Petrobrás*” “*foi miss Espírito Santo*" Geral: comerciantes, professores.
PAIS, TIOS, SOGROS…	Homens: pintor, jatista, cozinheiro, dentista, advogado, comerciante, mestre de obra, empresário, contador, carpinteiro, pedreiro, professor, motorista (de ônibus), auxiliar de escritório, corretor de imóveis, bancário, vendedor, padeiro, servente de pedreiro, montador de móveis, frentista, agricultor, ferreiro, tratorista, militar, mecânico, caminhoneiro, almoxarife, gerente de cooperativa, funcionário público, contador, lavador de carros, marceneiro, político, construtor civil, cobrador, agricultor, cabeleireiro, torneiro mecânico, garçom, eletricista, enfermeiro, segurança, gari, lanterneiro, empilhador, fotógrafo, bombeiro hidráulico, bombeiro salva vidas, fiscal de praias, palestrante em Centros Espíritas, TI, administrativos, cozinheiro, pastor, do lar, cuidador, técnico de enfermagem, pescador. "*trabalhador dos Correios, Rede Globo, embarcado, lanchonete*" "*funcionário do Ministério da Fazenda*” Mulheres: serviços gerais, diarista/doméstica/empregada/faxineira, babá, prestadora de serviços na área da saúde, costureira, boleira, do lar/dona de casa, empresária, enfermeira, médica, trabalhadora de padaria/padeira, manicure, passista, balconista de farmácia, agenciadora de propaganda, aposentada (deficiência física), auxiliar de cozinha, cuidadora, caseira, auxiliar de produção,

Quadro 2 - Exercício das profissões/ocupações de três gerações da convivência dos estudantes.

GERAÇÕES	PROFISSÕES/OCUPAÇÕES
	caixa, telefonista, advogada, bancária, operacional fábrica, revendedora, "agente público", funcionária pública, auxiliar administrativa escritório, secretária, auxiliar de serviços gerais, cuidadora, professora, técnica de laboratório, cozinheira, sacoleira*, massagista, trabalhadora das lojas americanas, técnica de enfermagem, assistente administrativa, Geral: serviço social.
A PRÓPRIA, PRIMOS, IRMÃOS, AMIGOS, COMPANHEIROS	Homens: atendente loja de acessórios de celulares, advogado, técnico em edificações, empresário, filósofo, enfermeiro, professor, psicólogo, porteiro, motorista, montador, microempresário, farmacêutico, mecânico, caminhoneiro, contador, motorista de ônibus, policial, servidor, engenheiro químico, professor de geografia e geógrafo, futuro técnico em administração, *professional trainer*, vendedor, padeiro, açougueiro, pedreiro, eletricista, carteiro, frentista, pedreiro, ferreiro, empregado, jardineiro, despachante, operador de filmagem, auxiliar de produção, militar, pintor, pastor, soldador subaquático, veterinário, jovem aprendiz, desempregado, financeiro, funcionário de laboratório, ensino superior mestre em engenharia civil e concursado, técnico em segurança do trabalho, inspetor de solda, correios, oficial do exército, locutor, padeiro, protético, fotógrafo, corretor de imóveis, gerente de mercado, estudantes. Mulheres: estudante de ensino médio e técnico, estudante universitária, estagiária, manicure, maquiadora, funcionária pública, vendedora, balconista, do lar, cabeleireira, boleira, professora (de educação infantil), farmacêutica, técnica no TRT, recepcionista, médica, professora, geógrafa, pedagoga, técnica de enfermagem, técnico em segurança (bombeiro), atendente, doméstica, bancária, veterinária, costureira, confeiteira, assistente social, formada em letras e professora de inglês, tecnóloga de RH, recepcionista em laboratório. Geral: estudantes de Educação Física, Fisioterapia, Turismo, Nutrição, Farmácia, Psicologia, comerciantes, TI, tecnólogos, médicos, bancários, polícia, desempregados, representantes de medicamentos, vendedor de cosméticos, motorista de ônibus, técnico de enfermagem, militares, reciclagem. *"Tenho primos estudantes, arquiteto, publicitário, empregados em diversas áreas… poucos são formados"* *"Amigos: a maioria estudantes, outros exercem algum tipo de profissão, e alguns com ensino superior"* *"A maior parte dos meus amigos e conhecidos no momento estão desempregados/vivem de bicos. Outros são estudantes universitários e têm estágio ou não. E outros são professores, maquiadores, cabeleireiro, manicure, vendedor de cosméticos, representante de medicamentos, recepcionista, etc."* *"Eu: ensino médio completo, por enquanto cursando um técnico, sem nenhum outro curso por falta de oportunidade"*
FILHOS	Estudantes de Ensino Fundamental e Médio, estudantes universitários.

Estão listadas no quadro todas as profissões/ocupações citadas pelos estudantes, mas cabe ressaltar a elevada frequência de familiares do sexo masculino que são pedreiros, pintores e motoristas. Entre as mulheres, muitas são domésticas ou "do lar", nas três gerações. Ressalto, ainda, que as profissões de nível superior presentes na geração dos pais apareceram listadas apenas entre os estudantes mais

jovens e, o agricultor citado na geração dos pais, foi mencionado por uma estudante mais velha, da geração dos pais da maioria da turma.

Vejamos como esse tipo de exercício põe em xeque qualquer apresentação mais linear sobre a história das transformações do mundo do trabalho. A história mais contada nos manuais de administração toma como referência a industrialização e foram raríssimas as ocorrências de familiares dos alunos que trabalharam ou trabalham na indústria, porque, de fato, essa não é a atividade econômica predominante em Niterói, São Gonçalo e região. Essa história oficial também conta que teria havido um período de consolidação de direitos trabalhistas e certa estabilidade dos trabalhadores em uma mesma função, e isso tampouco se verifica nas histórias dos pais e avós de meus alunos. Quando reflito sobre a história de trabalho da minha família, observo questões semelhantes. A precarização esteve presente desde sempre na vida de nossos(as) avós, pais, mães e amigos(as). O quadro ficou grande, porque cada parente ou conhecido tinha tido várias ocupações ao longo da vida. Ou seja, todos(as) eles(as) tiveram trajetórias que poderíamos relacionar, em certo sentido, ao período da acumulação flexível, por conta da precarização característica de nossa realidade nacional e de nunca termos consolidado plenamente uma cultura de direitos sociais em nosso país (COSTA, 2005).

Seus avós tampouco tiveram trabalhos relacionados a esse contato mais direto com a natureza (como eu havia suposto inicialmente). Meus alunos residem em um território de urbanização mais antiga que o lugar de onde vim. Ou seja, se eu não houvesse perguntado, estaria falando sobre algo com que eles não convivem, reforçando mundos mais abstratos que existem apenas no discurso da professora. E, sobretudo, apenas fazendo essa pergunta aos estudantes, percebi que seus avós têm a idade de meus pais, que vários alunos da minha idade já tinham filhos e ainda que, para muitos dos estudantes, eu tenho a idade de seus pais. E como é diferente a minha história das histórias de suas mães, sobretudo das mulheres negras. Para pensar sobre essa diferença, foi preciso me enfrentar novamente com as questões de raça, para além das de classe e gênero, conforme desenvolverei mais adiante.

Minha suposição de que talvez seus familiares tivessem ocupações relacionadas ao mar, e não à terra, tampouco se confirmou. Apenas um estudante relatou haver pescadores em sua família. Ou seja, grande parte dos avós dos demais, assim como meus ancestrais, tinham sido agricultores.

Essas constatações me levaram a perceber algo importante e que me parece ser um dos elementos centrais nessa proposição de articular educação e território: é necessário incluir, e interrogar, em primeiro plano, o território do próprio professor. Um professor só consegue preparar as aulas desde seu lugar, seu corpo. Dificilmente eu seria capaz de incluir bem no espaço escolar o marcador raça, por conta de ser uma mulher branca. E organizar os métodos apenas a partir do que eu supunha como integrante do território dos estudantes tampouco me levaria a isso, como foi o caso da suposta relação de meus alunos com o mar que não se confirmou.

De modo que o que está em questão, aqui, é um deslocamento do professor do lugar de quem dá conta do que precisa ser ensinado. Faço questão de trazer este relato em primeira pessoa, colocando em análise o que meu próprio corpo como docente foi capaz ou não de incluir na sala de aula, porque este é um dos lugares em que que os desafios para se pensar a diferença e a diversidade na educação devem ser colocados. Associo essas reflexões ao pensamento feminista de um modo geral e em especial à afirmação de Haraway (1995) de que “o eu dividido e contraditório é o que pode interrogar os posicionamentos e ser responsabilizado” (p.12).

Com relação às questões de raça, por exemplo, este “eu” é o de uma psicóloga branca formada em uma universidade pública no sul do país em um período anterior às cotas. Quase não tive colegas negros e a única discussão sobre raça que vivenciei na academia, à época (e não faz tanto tempo assim), foi justamente o debate sobre a implantação das cotas. Nos conteúdos de psicologia, do mesmo modo, as questões raciais raramente apareciam. Na ementa da disciplina que ministro, incluí os autores célebres da Psicologia do Trabalho e eles não são negros e tampouco abordam, como questão central, essas categorias de gênero, raça e território. Mas, ainda assim, sou responsável pelos materiais e recursos pedagógicos que escolho ofertar para os estudantes.

Segundo hooks (2019), “podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições” e, por isso, se queremos ser educadores democráticos, "temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião)” [não paginado]. O trabalho desta autora, bell hooks, representante importante do movimento feminista negro, despertou-me a coragem de habitar esses

problemas e, inclusive, inspirou-me a escrever este texto deste modo (uma professora que conta sobre como seu corpo é afetado na sala de aula). Segundo hooks (2013):

> Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade - , temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (p. 51).

Seguindo essa pista de hooks (2013, 2019), no exercício de deslocar as formas de ensinar sobre as transformações históricas do mundo do trabalho mostrou-se mais potente, então, criar dispositivos que permitissem multiplicar os corpos e territórios habitados pelos sujeitos da sala de aula. Essa dimensão dos dispositivos é importante, porque não é algo que eu como docente teria condições de conceber sozinha. Na própria atividade pedagógica que estamos analisando, houve um elemento que foi uma condição de possibilidade importante dessas produções dos estudantes, conforme detalho a seguir.

A pergunta pelas profissões das três gerações não necessariamente teria sido suficiente para levantar questões como as de raça. Possivelmente isso se deve a um disparador que utilizei para a atividade: a referência a uma palestra que os estudantes haviam vivenciado na primeira semana de aula, organizada pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do nosso Campus, do qual faço parte, sobre negócios que trabalham a questão racial. Os NEABIs são Núcleos que desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão que visam apoiar a implementação da Lei 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nos currículos da rede de educação. Esses Núcleos têm desempenhado um papel importante nas instituições de ensino no fomento à inclusão das questões raciais nas práticas educacionais.

No evento organizado pelo NEABI do Campus a que me referi, sobre negócios que trabalham a questão racial (esse tema foi pensado para se articular com os

interesses do nosso público de estudantes do curso Técnico em Administração), convidamos a dona de um empreendimento que tem se destacado neste âmbito no Rio de Janeiro, uma mulher negra, e, em seu depoimento, ela relatou como seu pai lhe transmitiu a cultura africana. Disse ainda que foi esse amor pelo seu pai, e as histórias que ele lhe contava, que a levaram a abrir esse negócio. Ela também atribuía o sucesso do bar a isto: a essa espécie de encantamento, inerente à sua própria relação com este trabalho, que fez com o que o bar atraísse sempre mais e mais clientes.

Eu fiz a introdução ao exercício das profissões das gerações partindo dessa perspectiva trazida pela nossa convidada. Propus que eles também se conectassem à sua história e à história das suas famílias para, nesse momento de conclusão de curso (a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho está no currículo no último semestre), pensarem sobre e planejarem a sua relação com o mundo do trabalho de um modo mais afetivo. E foi assim que, além de apenas listarem as profissões de cada geração da família, alguns fizeram depoimentos mais detalhados, a partir dos quais podemos complexificar essa relação entre território, trabalho, gênero, raça e subjetividade.

Analisaremos o depoimento de uma estudante (Laura, autodeclara-se parda) em cada geração de sua família como guia para essas reflexões. Comecemos pela geração dos seus bisavós:

> Só conheço um pouco mais os meus bisavós maternos e uma paterna. Bom, a maioria dos meus bisavós eram pessoas da roça, viviam em fazendas, plantavam e colhiam, não tinham estudo, já passaram fome, com o tempo venderam as terras ou também trabalhavam nas terras de outros fazendeiros. Meu avô materno é do interior de Macaé, diz que o pai dele era sem juízo, tinha um pedaço de terra, mas por bebida trocava por várias coisas. A mãe dele que tinha mais juízo, ela que ia pra roça, plantava, levava os filhos, ensinava, costurava. A família do meu avô é descendente de índio. Meu avô diz que o avô dele era índio, foi pego no laço por um português e foi obrigado a casar com uma de suas filhas, que tava grávida e pôs a culpa no índio.
> Uma outra bisavó (paterna) vivia em São Gonçalo, tinha fazenda onde plantavam e criavam animais, praticamente toda terra foi 'vendida'. Na verdade enganaram minha bisavó, porque uma empresa, construtora, queria terrenos para construir casas, ficaram de comprar da minha bisavó, minha bisa acabou assinando os papéis sem ler e passou toda fazenda para eles.

Vários estudantes listaram em seus exercícios que seus bisavós eram imigrantes europeus, indígenas ou escravos. Eis uma marca importante da cultura do trabalho nacional que eu poderia ter deixado de fora se tivesse estruturado a disciplina apenas em torno das principais teorias da Psicologia do Trabalho.

Nesse relato em especial da estudante Laura, é interessante observar a presença de dois processos colonizadores deste território. Primeiramente a portuguesa, na figura do índio que é obrigado a casar-se com a mulher branca. E, em seguida, o movimento que não deixa de configurar uma espécie de colonização: quando as construtoras apropriam-se das terras de pequenos agricultores.

Algumas articulações entre raça e gênero começam a aparecer quando a estudante relata que a bisavó era quem dava conta de manter o sustento da família, enquanto o bisavô bebia. Contudo isso é explicado em termos de "juízo" e "falta de juízo", sendo o primeiro situado do lado da mulher branca e, o segundo, do homem índio. Esses elementos ficam mais evidentes em sua descrição da geração dos avós:

> Vovó Nair casou com meu avô materno, e são primos de segundo grau. Minha vó é mais da parte portuguesa (tem olhos claros) e meu avô mais índio, moreno de cabelo liso. Estes são meus avós maternos. Meu avô serviu o Exército e namorava minha vó à distância. Depois ele não ficou mais no exército (não sei por que) e, quando casou com minha vó, trabalhava dirigindo máquinas tipo escavadeira, para abrir ruas para passar tubulação de água pela cidade e acabou se aposentando trabalhando nisso. Minha vó Nair era dona de casa, ensinou meu avô a ler e escrever, ela só teve ensino até a terceira série do Ensino Fundamental (do que seria hoje). Tinha vontade de ser escritora, professora, porque sempre gostou muito de ler e escrever (minha vó gostava de escrever poemas e versos). Ela trabalhava como voluntária em várias atividades da igreja católica, visitava pessoas carentes, distribuía alimentos, roupas e etc.

Aqui, a avó branca é quem teve um pouco mais de acesso à educação e ensina o homem indígena a ler. Essas distinções dos(as) estudantes apontam para a importância de se pensar o trabalho e a educação na interseccionalidade das opressões de gênero, raça e classe. No feminismo interseccional, considera-se que essas categorias interagem na produção de desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2017). No campo do trabalho, por exemplo, verifica-se que as mulheres negras costumam estar em funções mais precárias que mulheres brancas. Do mesmo modo, embora em posição de superioridade com relação às mulheres (em termos de salário e vínculos formais de trabalho), também há significativas diferenças nos lugares ocupados por homens negros e brancos (HIRATA, 2018). O que me levou a perceber uma falha metodológica importante no exercício das gerações: não ter solicitado explicitamente que os(as) estudantes incluíssem essas categorias de análise, identificando se os homens e mulheres da sua família eram brancos(as), negros(as), indígenas.

Nessas histórias de um território marcado pela ausência de políticas públicas, também chama a atenção, nesse relato da estudante, o papel da Igreja e o assistencialismo. Nas ocupações listadas pelos estudantes no Quadro 2, também vale destacar a referência aos trabalhos religiosos: mãe e pai de santo, pastor.

A história da avó de Laura, Nair, que trabalhava muito, inclusive como educadora que almejava ser, mas não era remunerada (e, com isso, sua neta disse que ela fazia ações “voluntárias”), me levou a uma referência importante no debate sobre a relação das mulheres com as transformações históricas do trabalho: o livro da pesquisadora italo-estadunidense, Silvia Federici, “O calibã e a bruxa”. A autora aprofunda, nesse estudo sobre o período caracterizado por Marx como "acumulação primitiva” (momento de transição de feudalismo para o capitalismo), o papel do trabalho reprodutivo das mulheres para a consolidação do capitalismo. Federici (2017) defende que, ao invés do lugar de “improdutivo" comumente designado a este trabalho, “o trabalho doméstico não remunerado das mulheres tem sido um dos principais pilares da produção capitalista, ao ser o trabalho que produz a força de trabalho” (p. 12).

Segundo Federici (2017), a história da transição do feudalismo para o capitalismo é marcada por uma progressiva perda de poder das mulheres sobre o próprio trabalho, associada, justamente, com a progressiva privatização da terra. Nos feudos, parte das terras eram destinadas aos servos para uso comunitário, garantindo a esses trabalhadores os meios para a sua reprodução e mantendo um lugar menos desigual para as mulheres, dado que ambos, homens e mulheres, realizavam o trabalho reprodutivo. Na transição para o capitalismo industrial, o acesso a essas terras foram sendo mais e mais restritos, obrigando, não sem grande resistência dos trabalhadores, a venderem sua força de trabalho como trabalhadores assalariados.

Assim começa a ser configurada a lógica de produção em que os homens trabalham fora e as mulheres cuidam da casa. Surge a família como instituição, como “complemento do mercado, instrumento para a privatização das relações sociais e, sobretudo, para a propagação da disciplina capitalista e da dominação patriarcal” (FEDERICI, 2017, p. 193). Sem mais acesso à terra, os próprios corpos das mulheres tornaram-se seus substitutos: “pois uma vez que as atividades das mulheres foram definidas como não trabalho, o trabalho das mulheres começou a se parecer com um recurso natural, disponível para todos” (p. 191).

O principal problema nesse debate é que o trabalho reprodutivo, ao não ser remunerado, fica relegado à condição de não trabalho, e como questão de *ser* das mulheres. Federici (2019) situa muito bem as especificidades do trabalho doméstico em relação a outros tipos de trabalho:

> É importante reconhecer que, quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora. É verdade que, sob o capitalismo, todo trabalhador é manipulado e explorado, e sua relação com o capital é totalmente mistificada. O salário dá a impressão de um negócio justo: você trabalha e é pago por isso, de forma que você e seu patrão ganham o que lhes é devido, quando, na realidade, o salário, em vez de ser o pagamento pelo trabalho que você realiza, oculta todo o trabalho não pago que resulta no lucro. Mas, pelo menos, o salário é uma forma de reconhecimento como trabalhador, sendo possível barganhar e lutar contra os termos e a quantidade desse salário. Ter um salário significa fazer parte de um contrato social, e não há dúvidas a respeito do seu significado: você não trabalha porque gosta, ou porque é algo que brota naturalmente dentro de você, mas porque é a única condição sob a qual você está autorizado a viver. Explorado da maneira que for, você não é esse trabalho. Hoje você é um carteiro, amanhã, um taxista. Tudo o que importa é quanto desse trabalho você tem que fazer e quanto desse dinheiro você pode receber. A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração. Por sua vez, a condição não remunerada do trabalho doméstico tem sido a arma mais poderosa no fortalecimento do senso comum de que o trabalho doméstico não é trabalho, impedindo assim que as mulheres lutem contra ele, exceto na querela privada do quarto-cozinha, que toda sociedade concorda em ridicularizar, reduzindo ainda mais o protagonismo da luta. Nós somos vistas como mal-amadas, não como trabalhadoras em luta (FEDERICI, 1975/2019, p. 42).

A dificuldade de reconhecer, como efetivo *trabalho*, o trabalho reprodutivo das mulheres é tão intensa que, mais recentemente, em uma outra turma em que eu conduzia esse exercício das gerações, um aluno deixou em branco o trabalho das avós e veio me perguntar o que ele poderia colocar ali, considerando que “elas não trabalhavam”. Conversamos sobre o que suas avós faziam de suas vidas e compreendemos que elas trabalhavam muito, cuidando de casas, gerando e cuidando de crianças. E, o que era para ser uma lacuna, acabou criando o fato para que eu abordasse mais explicitamente com a turma o trabalho reprodutivo como trabalho, inclusive instigando que os estudantes tomassem como caso, em seus exercícios de observação de situações de trabalho, as atividades que suas mães realizavam em

casa. O tema da consideração do trabalho reprodutivo como *trabalho* na educação profissional será mais extensamente debatido na Proposição II.

Federici (2017) destaca que esse processo de confinamento das mulheres ao lar não se deu sem lutas e resistências. E parte do fenômeno conhecido como “caça às bruxas” na Idade Média se deve à perseguições das mulheres que resistiam a essa ordem. Na própria história contada por Laura, ela refere o desejo de sua avó de trabalhar fora.

Nesse sentido, é interessante observar, nas histórias contadas pelos estudantes, como é em um passado muito recente, da geração de seus avós para seus pais, que as mulheres saem de sua condição da “agricultoras”, “lavradoras" para a de “donas de casa” e “empregadas domésticas”. Mas há também, marcadamente na geração dos bisavós das(os) estudantes, os(as) escravos(as). Segundo Federici (2017), ocorre com a escravidão algo semelhante ao que se passou com o trabalho reprodutivo, nem sempre é visibilizado em sua importância na produção da ordem capitalista e, em certo sentido, ambas as explorações, a das mulheres e a das colônias, são interdependentes:

> O certo é que a história do chá, do açúcar, do rum, do tabaco e do algodão é muito mais importante para o surgimento do sistema fabril do que podemos deduzir da contribuição que essas mercadorias tiveram enquanto matérias-primas ou meios de troca no tráfico de escravos. Isso porque o que viajava com estas “exportações” não era apenas o sangue dos escravos, mas também as sementes de uma nova ciência da exploração e de uma nova divisão da classe trabalhadora, pela qual o trabalho assalariado, mais que oferecer uma alternativa ao trabalho escravo, foi transformado em dependente da escravidão, enquanto mecanismo para ampliar a parte não remunerada do dia de trabalho assalariado - da mesma maneira que o trabalho feminino não remunerado (p. 209).

As histórias de trabalho das(dos) estudantes, somadas a essas considerações de Federici (2017, 2019), me levaram a compreender que trabalho reprodutivo e raça são elementos de necessário percurso em qualquer proposta que se pretenda a articular educação e território. Sobretudo no Brasil, onde ainda vivemos intensamente as marcas da colonização.

Tomando como base a história da estudante Laura, também podemos refletir sobre as articulações entre terra, trabalho reprodutivo e industrialização em um cenário nacional. Vejamos o que aconteceu com a geração seguinte da família que perdeu suas terras para a construtora:

> Minha vó Diana é mãe do meu pai. Casada com vovô Valdir. Quando jovem, minha vó já trabalhou em fábrica de papel, fábrica de tecido e já foi acompanhante de idoso e gente rica. Se aposentou e não fez mais nada. Meu vô Valdir trabalhou a vida toda em fábrica (operário) e, quando se aposentou, com o dinheiro montou um bar na frente de casa, onde trabalha para complementar a renda familiar até hoje.

Além de novamente estarem presentes as questões de gênero e classe, nesse lado da família, percebe-se a linha clássica da industrialização e urbanização: as terras são ocupadas por construtoras e o trabalho agrícola transforma-se em trabalho fabril. As mulheres começam a se inserir no mercado de trabalho e, novamente, vemos a fragilidade dos direitos sociais no Brasil: um aposentado que precisa seguir trabalhando para complementar a renda.

No seguimento da história, o filho desses operários, pai de minha aluna, começou a trabalhar cedo e viveu a transição para uma economia de serviços: "*meu pai começou a trabalhar com 14 anos de idade, lavando carros das pessoas na rua. Depois já trabalhou como marceneiro, corretor de imóveis, vendedor de plano de saúde, seguros, outros; se aposentou após trabalhar durante 25 anos na mesma empresa no setor de departamento de pessoal*". A própria existência de um departamento de pessoal é um desdobramento da evolução das práticas de gestão de pessoas, um dos conteúdos que hoje ensino para sua filha que estuda em um curso técnico em administração. Aliás, a própria existência desse curso, do setor de serviços, na educação profissional e tecnológica também é efeito dessas transformações. Do mesmo modo que minha presença, uma psicóloga, atuando na formação de trabalhadores técnicos.

Os pais de Laura de fato viveram, como contam as histórias do trabalho que tomam como referência realidades estadunidenses e europeias, uma maior estabilidade em termos profissionais (embora esta seja rara nas histórias dos(as) demais estudantes). Assim como seu pai, que trabalhou 25 anos em uma mesma empresa, sua mãe tem a profissão símbolo desse período histórico pós segunda revolução industrial: "*minha mãe trabalha há 32 anos na mesma empresa. Ela é bancária e já trabalhou em diversas áreas dentro do banco: caixa, tesoureira, atendente,* call center*, setor de cobranças e atualmente gerente*".

Vemos, nesse caso, uma mulher ocupando uma função de gestora e também com mais qualificação profissional: "*minha mãe é formada em administração de empresas (graduação) e meu pai fez o ensino médio à distância nos anos 90 e depois não estudou mais*". Entretanto, em outra atividade proposta na minha disciplina, de

observação de situações de trabalho, Laura observou o trabalho de sua mãe, e este era marcado por intenso sofrimento psíquico. Segundo Hirata (2018), “a despeito do melhor desempenho escolar das mulheres em relação aos homens em quase todos os países industrializados, a situação de inferioridade das mulheres no mercado de trabalho permanece” (p. 16).

Dando continuidade ao depoimento de Laura, por fim, chegamos à geração de minha aluna, que hoje vive aquele que pode ter sido o sonho de sua avó Nair, mas em meio a um cenário de precarização, que demanda, ainda mais, das trabalhadoras o exercício de múltiplas funções: “*Minha ocupação: professora de reforço escolar de ciências e biologia, vendedora/representante de produtos cosméticos. Trabalho voluntário na igreja. Dona de casa, artesã, automaquiadora, autocabeleireira, concurseira, etc.*”.

Podemos observar, portanto, que as histórias de trabalho e educação dessa família de certo modo refletem as transformações do próprio território. Da colônia e trabalho com a terra às construtoras, ao trabalho com a rua e o concreto (na figura do avô que trabalhava com escavadeira para “abrir ruas para passar tubulação de água pela cidade”). É também uma história das diferentes materialidades que foram sendo inventadas e incorporadas aos nossos modos de vida: o trabalho em fábricas de papel, tecido. E, por fim, o trabalho com as imaterialidades características da organização do trabalho contemporâneo: serviços, vendas, trabalho em setores que se ocupam de gerir outras pessoas (p.ex.: Departamento de Pessoal/Recursos Humanos).

No Quadro 2, vemos também, nas profissões dos avós e dos pais, as marcas do Rio de Janeiro capital federal: funcionários da Imprensa Oficial, do Ministério da Fazenda. Não é em qualquer lugar que se pode trabalhar em um Ministério, em órgãos de abrangência nacional, e mesmo haver tantas oportunidades de trabalho no serviço público federal, como ocorre ainda hoje neste estado. Vemos também, no Quadro 2, novamente a presença dos militares, que têm um papel importante nos conflitos urbanos locais.

Essa experiência abre um caminho para a importância de situar o ensino das transformações dos modos de produção também a partir das histórias locais de trabalho (sem abrir mão das histórias oficiais, mas conectando-as, confrontando-as, com as locais). E observar, a partir disso, como a história se transforma quando tomamos como referência acontecimentos e experiências brasileiras. Para o campo

das relações entre produção de subjetividade e trabalho, essas são articulações recentes.

A Psicologia do Trabalho avançou em situar a subjetividade em relação à história social do trabalho, mas ainda há um caminho para se situar essas histórias em relação à sociedade brasileira, marcada por questões específicas com relação à raça, classe e gênero (LEÃO, 2012; RUFINO, TORRES; ZAMBRONI-DE-SOUZA, 2019). Isso é importante pois, segundo Federici (2017), “o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo” (p. 37). Como, então, podemos abordar a história da transformação dos modos de produção nos espaços educacionais sem incluir essas questões? Tendo a crer que não sou a única professora de psicologia do trabalho do Brasil que, se não houvesse aberto ativamente um campo de atenção a esses elementos, os teria deixado de fora.

Segundo Santos, Diogo e Schucman (2014), “o contexto sexista e racista brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos” (p.18), sendo, portanto, as desigualdades de gênero, raça e classe elementos importantes para se pensar as articulações entre trabalho e subjetividade em nosso país. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Bento (1995, 2002), psicóloga, pesquisadora, mulher negra, que há décadas tem evidenciado os processos de discriminação racial presentes nas relações entre psicologia, gestão de pessoas e trabalho no Brasil - mas que eu, particularmente, vim a conhecer apenas recentemente, mesmo tendo me especializado em psicologia do trabalho.

Na última turma participante da pesquisa (Turma 4), perguntei aos estudantes, no primeiro dia de aula, “que tipo de questões psicológicas se vivencia no mundo do trabalho?”. Um dos temas mais frequentes foi o racismo e preconceitos relacionados a gênero e classe social. O que me levou a, finalmente, deixar de tratá-los como temas transversais e dar-lhes o lugar de efetivo conteúdo da disciplina de Psicologia Social e do Trabalho. Compreendi também que eu precisava de ajuda para trabalhar as questões de raça e trouxe um convidado, psicólogo, professor e pesquisador negro. Foi uma aula forte, os estudantes trouxeram experiências duras de racismo vivenciadas em seu cotidiano e perceberam, pela primeira vez, que eles quase não tinham professores negros (meu deslocamento de não assumir a condução dessa aula e chamar um convidado externo tornou isso evidente). Naquele momento, conforme estratégia de ensino que analisarei na Proposição III, estávamos trabalhando com encenações dos problemas vivenciados no trabalho. A cena de

racismo era tão violenta que os estudantes não a conseguiram encenar, questão que emergiu como um analisador das dificuldades que ainda temos, como país, de enfrentar-se com esse tema. Meu convidado abordou o racismo no Brasil a partir do nosso passado de escravidão e colonização. Então, nos diários de aprendizagem que os alunos fizeram dessa aula, muitos consideraram que ele era um professor de história, e não de psicologia, o que me fez refletir, mais uma vez, sobre a importância de incluir o tempo no ensino sobre produção de subjetividade.

Mas o nosso exercício das três gerações também poderia ser fortemente associado com a geografia. Em outras histórias, apareceram as migrações e problemas políticos e climáticos de outros territórios que levaram à urbanização da região sudeste, conforme pode ser visto na história das profissões dos familiares desta aluna (Patrícia, autodeclara-se parda):

Quadro 3 - Transcrição do exercício de uma estudante sobre as ocupações de seus familiares.

EXERCÍCIO: Profissões da minha família
Bisavó paterna: lavradora *Bisavós maternos: lavradora e lavrador.* *Avô paterno: Meu avô era um grande agricultor de Engenho do Mato. Plantava arroz, aipim, abóbora, frutas (banana, manga, goiaba, caqui, abacate, laranja e morangos). Quando eu era pequena meu avô me levava para sua plantação de morangos. Era lindo e os morangos deliciosos. Ele também criava e vendia gado, galinha, porcos e cabras.* *Avó paterna: agricultora, trabalhava com meu avô, dona de casa. Mãe de 12 filhos.* *Avô materno: trabalhava na fábrica. Fabricava tanques e manilhas de concreto. Veio do Ceará com minha avó e seus filhos.* *Avó materna: dona de casa, agricultora. Mãe de 16 filhos. Vivos 8 porque os outros morreram de fome.* *Mãe: dona de casa, cuidadora do meu pai e da minha avó e costureira.* *Pai: carpinteiro, hoje ele é deficiente visual.* *Irmão: carpinteiro.* *Primos maternos: engenheiro químico, auxiliar administrativo, ajudante de obra.* *Primas maternas: donas de casa, professoras e domésticas.* *Primos paternos: ajudantes de obra, pedreiros e carpinteiros.* *Primas paternas: domésticas e costureira.* *Eu: estudante do curso Técnico em Administração. Concluí o curso normal em 2008, mas exerci somente por 3 anos.*

Nessa atividade, aparece o tema da fome no nordeste, intimamente relacionada à história atual dos trabalhadores da região sudeste. Engenho do Mato hoje também é um bairro onde expandem-se condomínios, mas que carrega em seu nome a história colonial. Os nomes dos bairros em Niterói muitas vezes são sobrenomes: Fonseca, Barreto. Esses são nomes dos fazendeiros que detinham as terras na região, forte expressão da lógica familiar que orientou a distribuição e ocupação do território nacional, cujos efeitos sobre as relações de trabalho e práticas de gestão analisaremos na Proposição II.

No exercício de Patrícia, observamos também que as diferenças de gênero permanecem na geração atual, com as suas primas trabalhando como domésticas, professoras, donas de casa. Segundo Hirata (2018), tanto em nível nacional como internacional, embora se possa afirmar que as mulheres ampliaram sua inserção no mercado de trabalho, persistem as desigualdades entre sexos, raças e classes, como, por exemplo, o maior percentual de mulheres que se encontram na precariedade. Desse modo, mesmo nas sociedades contemporâneas, “a posição das mulheres e dos homens na hierarquia social, em termos de repartição do trabalho doméstico, de hierarquia profissional ou de representação politica não é a mesma" (p. 18).

Relacionado a esse tema, chamou a minha atenção a quantidade expressiva de exercícios dos estudantes em que constavam apenas as avós maternas, me levando a pensar que possivelmente seus pais não estiveram presentes em sua criação, como acontece com boa parte da população brasileira. Mais um elemento local que precisa ser considerado quando tratamos sobre gênero, trabalho e produção de subjetividade no Brasil.

Para continuar nossa análise, vejamos outra história de trabalho, de uma filha e neta de empregadas domésticas (Júlia, autodeclara-se parda):

> Minha avó é empregada doméstica e essa sempre foi a ocupação dela durante toda nossa trajetória. Meu avô era empregado da roça até chegar na cidade e começar como camelô (vendedor de pipoca) até a aposentadoria dele.
> Meu pai trabalhou como camelô e depois em diversos lugares como supervisor, limpeza geral e etc. Ao longo de toda trajetória dele pude aprender muitas coisas importantes, tenho orgulho dele e isso me ajudou muito no meu crescimento e a pessoa que me tornei hoje. Minha mãe por muitas vezes foi empregada doméstica e dona de casa. Meus tios: camelô, estudante e alguns exercem algumas profissões que não me recordo. Tias: auxiliar de professora, estudante, dona de casa e auxiliar de escritório.
> Irmãos: auxiliar de professora e camelô. Primos: estudantes e gerente de loja. Amigos: formados em administração, alguns em educação física, cursando ou fazendo faculdade. Eu: Ensino Médio completo, cursando o curso Técnico em Administração, trabalho em loja como atendente e recepcionista e atualmente faço musculação. Crush: Subgerente em um posto de gasolina com alguns cursos como de solda, auxiliar administrativo, etc.

Além de solicitar aos alunos que fizessem essa lista das ocupações/trabalhos de cada geração da sua família, eu propunha que eles debatessem em duplas e analisassem o exercício um do outro. Sobre esse depoimento de Júlia, uma colega fez a seguinte análise:

> *Percebi que as profissões se repetem, creio que por falta de oportunidade os familiares não puderam estudar. E sinto que Júlia está fugindo da linha da*

> *família, ela estudou o ensino médio, terminou e agora cursa o técnico. Uma nova fase na família, outros valores que ela vai poder passar para as futuras gerações*.

Outras análises dos colegas também refletiram as tensões desse momento histórico do país, ainda sob efeito da expansão da educação pública de qualidade e já sendo anunciados seus retrocessos. Diante disso, não pude deixar de me perguntar: será que é mesmo "uma nova fase" para essas famílias? Enquanto fazíamos esses exercícios, eram aprovadas, no Brasil, as reformas trabalhista e da previdência e apresentado um projeto com tons de privatização da educação pública federal, o Future-se. O presidente se declarava a favor do trabalho infantil, vivido pelo pai de Laura. Ao mesmo tempo em que eu lia a história de Patrícia e recebia alunos à noite que só haviam tomado o café da manhã, negava-se a existência da fome no Brasil. E, por fim, escrevi esta tese entre queimadas na Amazônia e a falta de água potável no Rio de Janeiro[12].

Talvez por isso, em outro exercício (chamado "linha da vida", sobre o qual comentarei na Proposição II) no qual perguntei aos estudantes sobre seus projetos profissionais e pessoais futuros, boa parte disse que queria viajar, morar fora: "*para meu futuro espero estar morando fora do Brasil*". Mas eles também sonhavam com empregos estáveis, ter uma casa, dar uma vida melhor para seus filhos e alguns outros sonhos mais delicados, como este aqui: "*conseguir gerar e despertar a vontade de estudar nas pessoas (sendo uma auxiliar dos mesmos que têm depressão durante os estudos)*".

Júlia abordou a vida de sua família como uma *trajetória*. Sua colega falou de uma *linha*. Ingold (2015) tem sido uma de nossas inspirações para se pensar o conceito de território porque é exatamente por meio desses termos que ele o concebe: "um mundo que seja ocupado, mas não habitado, que está cheio de coisas existentes, em vez de tecido a partir dos fios do seu devir, é um mundo de espaço" (p.215). Por isso o autor defende que pensemos o mundo como uma malha, teia, e não como um círculo fechado onde estaríamos "dentro". Segundo Ingold (2015):

---

[12] Mais informações sobre o Programa "Future-se" podem ser encontradas no site do MEC, a partir do link: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior, acessado em 03/03/2020. As referidas declarações do presidente podem ser vistas nestas matérias: https://exame.abril.com.br/brasil/em-live-bolsonaro-afirma-que-trabalho-nao-atrapalha-criancas/, acessado em 03/03/2020; https://oglobo.globo.com/brasil/passar-fome-no-brasil-uma-grande-mentira-diz-bolsonaro-23818496, acessado em 03/03/2020.

> A nossa humanidade não é uma coisa que vem com o território, com a nossa natureza peculiar à espécie, nem uma condição imaginada que coloca o território fora de nós mesmos, mas sim o processo histórico em curso da nossa mútua e coletiva autocriação. O que somos, ou o que podemos ser, é algo que continuamente moldamos através das nossas ações - nas quais temos constantemente que trabalhar, e com cuja responsabilidade somente nós devemos arcar. Mas ao moldarmos uns aos outros nós também moldamos a Terra, pela qual nós também somos responsáveis. Essa moldagem não é uma questão de impor forma à substância amorfa do mundo material. Em vez disso, a forma da Terra emerge, seja na imaginação ou no chão, ou em ambos simultaneamente, através das nossas próprias práticas de habitação (p. 178).

Essa articulação entre território e práticas de habitação proposta por Ingold (2015) me leva novamente ao ponto de nossa responsabilidade na formulação dos dispositivos educacionais. O que faremos desde esses nossos lugares na educação também produzirá as *linhas* que formam a *malha* do mundo - nesse "faremos", leia-se: professores, sociedade, estudantes, Estado. Como estou pesquisando sobre elas (sobre essas *linhas*), eu perguntei aos estudantes desta Turma 1 no final do semestre, via Formulário do *Google Forms*, como haviam vivenciado esses exercícios de histórias de vida, essas reflexões sobre o trabalho em três gerações e, ao que parece, refletir sobre *trajetórias* também pode levar a novos caminhos:

> *"Me fez relembrar muita coisa, relembrar do que já fiz, pelo que já passei, pensar na minha posição social, educacional, refletir sobre meus próprios pensamentos, sobre minha própria família, comportamentos, repensar o que gosto ou não, o que me levou a gostar ou seguir certos caminhos, etc."*
> *"Percebi que tenho muito em comum com meus antepassados, que amadureci com minhas experiências de vida, me identifiquei com os assuntos falados e passei a tentar me corrigir, me colocar no lugar do outro."*

Como seus pais, o meu também começou a vida como pedreiro. Recentemente ouvi no rádio uma música que ele me apresentou, emocionado, quando eu era criança. Pesquisei a partir da letra e descobri que a música se chamava "Cidadão", escrita por Lúcio Barbosa e gravada por Zé Geraldo, em 1979. Ela trata de um trabalhador que constrói todos os edifícios da cidade, mas depois não os pode habitar:

> Tá vendo aquele colégio moço? / Eu também trabalhei lá / Lá eu quase me arrebento / Pus a massa fiz cimento / Ajudei a rebocar / Minha filha inocente / Vem pra mim toda contente / Pai vou me matricular / Mas me diz um cidadão / Criança de pé no chão / Aqui não pode estudar / Esta dor doeu mais forte / Por que que eu deixei o norte / Eu me pus a me dizer / Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava / Tinha direito a comer.

Escutei essa música no momento em que eu, filha de pedreiro, agora professora, escrevia sobre as histórias de outras meninas "pé no chão" que acabaram

de conseguir estudar. “Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava tinha direito a comer”: como é recente, no Brasil, essa dissociação do trabalho, de uma relação entre pessoas e terra, para a das filhas de pedreiro e o chão de concreto. “Mas me diz um cidadão: criança de pé no chão, aqui não pode estudar”, ah, a escola e sua necessidade de cadeiras e sapatos, diria Ingold (2015). Na continuidade da música, é importante marcar, o único lugar onde deixam o pedreiro entrar é a igreja.

“Cidadão”, não poderia haver melhor título. Esta música é o articulador que eu buscava para que pudesse introduzir, agora, outras dimensões do *aprender a habitar* que se produziram na parte da pesquisa que se desenvolveu no entorno do Campus definitivo. Lá somos um bloco de concreto entre a mata e a favela. Como vincular essa instituição federal de excelência com os moradores do entorno, para que o IFRJ seja um lugar onde eles possam *habitar*?

A região de Pendotiba, sede do Campus em Implantação do IFRJ, está entre as localidades com os piores indicadores sociais do município de Niterói-RJ. Segundo dados regionalizados produzidos pela Prefeitura Municipal, em 2013, a porcentagem de jovens de 15 a 19 anos da região que completaram o Ensino Fundamental era de 60,1%. Em bairros mais nobres da cidade, como Icaraí, esse índice era de 90,4%.

Os Institutos Federais (IFs) têm como fundamento para a sua atuação, conforme já mencionamos, a articulação da educação profissional com as políticas públicas de desenvolvimento local e regional. Segundo o documento orientador das concepções e diretrizes dos IFs: “o diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação” (BRASIL, 2010, p.20).

Para alcançar esse propósito, é necessário um profundo conhecimento do território e das experiências dos atores que o habitam. Nesta parte da pesquisa, acompanhamos estudantes de uma escola pública da região do entorno do Campus definitivo na tarefa de registrar e produzir outros olhares sobre as articulações entre suas experiências nos espaços da escola e da comunidade, possibilitando uma apropriação das características de seu território em uma linguagem criativa, a da imagem digital, a qual tem marcado as práticas de produção de subjetividade contemporânea. Os objetivos eram os mesmos - desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos que articulem as práticas educacionais com as experiências e percepções

dos estudantes acerca dos espaços que habitam - , mas aqui trabalhamos mais especificamente com a fotografia como recurso metodológico.

A fotografia como método de pesquisa-intervenção tem sido utilizada por diferentes pesquisadores da área de psicologia social, com o intuito de, ao mesmo tempo, expressar e transformar as percepções dos atores acerca dos espaços habitados (TITTONI, 2015; DIEHL, MAURENTE; MARASCHIN, 2007). No desenho do nosso projeto, inspirou-nos, em especial, o trabalho de Fernandes (2011), que desenvolveu, em um território de vulnerabilidade da cidade de Porto Alegre-RS, uma oficina com adolescentes em que estes percorriam o bairro e fotografavam cenas que consideravam significativas de sua experiência local.

Desse modo, a metodologia utiliza-se de percursos pelo bairro, registro das experiências do cotidiano em fotografias e momentos coletivos de análise das imagens produzidas. São nesses momentos em que são problematizadas as percepções expressas nas fotos. Na presente proposta, o interesse foi conhecer, através de oficinas de fotografia, como os jovens estudantes de Ensino Médio do entorno do Campus vivem o território, a educação e o trabalho, nesse contexto de implantação de uma instituição federal de educação profissional na região.

Na primeira etapa do projeto, participaram do grupo de pesquisa os dois bolsistas FAPERJ do Colégio Estadual Leopoldo Fróes (Paulo e Mário, residentes do bairro), dois estagiários do curso de Licenciatura em Psicologia da UERJ (Marcelo e Ester) e dois estudantes extensionistas, meus alunos do curso Técnico em Administração, que já possuíam formações anteriores: Luiza era Técnica de Enfermagem e Júlio era licenciado em Geografia, tendo já atuado em um projeto de documentários em escolas, quando foi bolsista PIBID.

No primeiro semestre, nos dedicamos a construir entre nós um processo que à época denominei como de sensibilização do olhar. Visitamos exposições fotográficas para compreender as diferentes possibilidades artísticas e documentais dessa tecnologia. Realizamos atividades formativas sobre o que é fazer pesquisa, incluindo um debate sobre como construir um *olhar etnográfico*, de *estranhamento do familiar*, com relação ao nosso entorno[13].

[13] Essas atividades foram realizadas em parceria com outros docentes do Campus, colegas de um dos grupos de pesquisa que faço parte, Laboratório de Cultura Digital, e trabalharam a partir de referências da antropologia, como o texto de Velho (1978), “Observando o familiar”.

Também exercitamos a produção de diários de campo a partir dessas nossas experiências de formação. Trago o meu diário de nossa primeira visita a um espaço cultural, o Centro Cultural dos Correios, no centro de Niterói-RJ, pois ela teve o poder de constituir nossos conceitos iniciais de fotografia, território e lugar:

> Encontro Luiza, Júlio e Paulo na porta do prédio. Mário chega um pouco mais tarde. Quando entramos, Luiza conta que, mesmo tendo vivido toda a sua vida em Niterói, nunca tinha entrado ali. Percebo entre nós a presença de um desconforto de quando se entra em um espaço que você não sente como seu.
> Proponho olharmos as exposições e escolher alguma imagem que nos chame mais a atenção, para depois conversarmos sobre ela coletivamente.
> Começamos pela exposição Sertões. Há fotografias do sertão do Cariri e também material geológico/arqueológico encontrado lá. Os alunos gostam especialmente disso.
> Eu fico mais tocada pelas fotos e surge para mim (e coloco também para eles) a pergunta sobre quais elementos daquele lugar podemos conhecer através das fotografias. É possível saber que é um lugar de grande riqueza histórica, tem sítios arqueológicos. Que o povo se envolve com o cuidado aos animais (aparecem bois e carne em várias fotos). Que a paisagem é seca e que a chuva é uma questão para aquele lugar. Que há produção de artesanato.
> Há uma imagem de uma senhora e o texto da descrição da obra diz que ela contava sobre as dificuldades de viver a vida no sertão. Eu comento com os alunos sobre isso e eles dizem que a imagem em si, o rosto sofrido da mulher, também fala dessa história.
> Depois passamos à exposição Morada. Fico pensando que ela também tem tudo a ver com o nosso projeto. Nesta exposição há uma instalação que lembra uma casa de um camponês. Do lado de fora estão dispostas pinturas e cordéis. Embora usando essa linguagem do nordeste, os cordéis traziam temas do Rio de Janeiro, como o do profeta Gentileza, sobre o qual Luiza e Júlio me contaram mais (fatos que eu desconhecia, pois não sou do Rio de Janeiro). Segue a foto da casa do camponês com suas paredes de cordéis:

Figura 6 - Fotografia de uma instalação de arte

Fonte: a autora.

> Paulo gosta de uma série de pequenos quadros com passarinhos, diz que parecem todos compor a mesma imagem. Mais tarde, olhando de longe, Mário observa que está sendo simulada uma árvore. O que me fez pensar sobre as relações entre espaço, circulação e percepção.

No segundo andar, havia uma sala com a história do museu. Chama-nos a atenção as partes das paredes do prédio preservadas com a pintura original e documentos muito antigos com o projeto do edifício. Os estudantes gostam bastante dessa sala. Talvez, por ser a primeira vez de alguns em um espaço cultural, habitar aquele prédio lhes causou mais sensações do que as próprias exposições.
Depois entramos em uma exposição de pintura, mais abstrata, e me chama a atenção que a artista faz representações de sensações subjetivas, emoções, medos.
Em seguida passamos a duas salas com exposições intituladas Homem e Mulher. Brincamos sobre os tamanhos das exposições e as desigualdades de gênero: a da mulher era menor. Uma das imagens da mulher era a seguinte:

Figura 7 - Fotografia de um dos quadros da exposição visitada

Fonte: a autora.

Vendo essa pintura, achei interessante (e comentei com os estudantes) pensar como a imagem e a representação não são apenas simulações da realidade. Não há uma mulher desenhada, há apenas referências a peitos, curvas. Falamos de como na arte e na fotografia se evoluiu historicamente da tentativa de representar o real para formas mais criativas e desprendidas de uma realidade já dada.
Isso se aprofunda na exposição seguinte, Simulacro, onde um dos artistas, Eduardo Mariz, trabalha com sobreposição de fotos, criando imagens bem malucas e pouco realistas. Paulo falou depois que entendeu essas fotos como mais poéticas.
Enquanto conversávamos sobre essas imagens que bagunçavam representação e realidade, criávamos muitos sentidos possíveis para o que víamos. Por que a cabeça era representada como um buraco? E as luzes, pareciam de hospital? O homem da imagem estava doente? Em outra imagem, no lugar da cabeça estava um Forte que os meninos me contaram que era uma prisão. Eis a nossa foto de quando olhávamos a imagem que mexia com nossos olhares:

Figura 8 - Fotografia de uma obra fotográfica da exposição visitada

Fonte: a autora.

Sentamos em uma saleta para conversar sobre as imagens de que gostamos mais. Paulo fala que gostou muito dos sentidos poéticos das fotos da exposição Simulacro. Mário gostou da dos peixes fósseis. Júlio das imagens dos caminhões da primeira exposição, lembrando suas saídas de campo como geógrafo. Eu compartilho minhas impressões, sobre as quais escrevi acima, sobre as duas primeiras exposições.

Nesse momento, Júlio nos explica um pouco sobre os conceitos de paisagem e lugar na geografia. Pensamos que o nome do nosso projeto talvez pudesse ter a palavra “lugar”, já que queremos dar visibilidade a uma relação afetiva com o território do entorno do Campus. Paulo sugere que o nome do projeto expresse a ideia de novas visões, pois estaremos buscando novas visões do nosso lugar.

Quando saímos, vemos um belo pôr do sol. Mário e eu fazemos fotos, como a seguinte:

Figura 9 - Fotografia de um espaço do Centro Cultural dos Correios de Niterói

Fonte: a autora.

> Saio com a sensação de que a visita a este centro cultural foi também habitar um novo espaço e aos poucos transformá-lo como nosso. Proponho, então, fazermos sempre nossos encontros circulando por diferentes espaços da cidade. Ainda não sei o que isso quer dizer: eu queria conhecer os territórios que eles habitam e por fim os estou levando para lugares onde todos somos estrangeiros.

Tínhamos o hábito de compartilhar nossos diários nos encontros do grupo. Quando compartilhei este, Mário disse que era isto mesmo: precisávamos sair do nosso lugar para ver diferente. Ou seja, era importante, sim, que eu os estivesse levando para lugares que eles nunca tinham ido.

Essa análise de Mário e o que observei na visita ao centro cultural foram articulando um sentido de *ver* como *habitar,* e a noção de território como *percurso*. Segundo Ingold (2015), se a percepção é "uma função do movimento, então o que percebemos, deve, pelo menos em parte, depender de como nos movemos. A locomoção, não a cognição, deve ser o ponto de partida para o estudo da atividade perceptiva" (p.88).

Além de Ingold (2015), minhas referências para se pensar o conceito de território vinham de minha trajetória como profissional da saúde coletiva, tanto na atenção do Sistema Único de Saúde (SUS), como na gestão federal do sistema, quando trabalhei no Ministério da Saúde. Nesse campo das políticas públicas de saúde, as bases teóricas para se pensar território vinham de autores como Milton Santos, Gilles Deleuze. Contudo esses eram autores bastante complexos para serem trabalhados com estudantes de nível médio.

Então solicitei ajuda ao Júlio, dada a sua formação em geografia, para selecionarmos textos para debater com os(as) demais estudantes o conceito de território. Como percebemos que seria difícil para os meninos de primeiro ano de Ensino Médio compreenderem textos acadêmicos (essas dificuldades serão analisadas na Proposição III), trabalhamos inicialmente com textos de livros didáticos de geografia, que distinguiam em linhas gerais as noções de território, paisagem e lugar.

O debate que mais ganhou força no grupo foi o relativo aos conceitos de paisagem e lugar, que inicialmente eu nem previa como ideias centrais do projeto. Trago a seguir um relato desses encontros de estudos do grupo de pesquisa, pois o que se construiu naquele momento teve efeitos no decorrer de todo o nosso percurso nas oficinas no Sapê.

O texto que lemos era de um livro de 6o ano do PNLD 2011-2013 (MODERNA, 2010). A paisagem foi apresentada como constituída, por um lado, de elementos *naturais*, sem intervenção do homem, e, por outro, *culturais*, que incluem as pessoas,

a história e a memória. O texto ainda situava que a paisagem constitui-se, também, de elementos invisíveis: “o barulho dos automóveis, os odores da poluição ou os laços de amizade entre as pessoas são exemplos de elementos invisíveis do espaço” (p.18). Já o conceito de lugar expressaria a nossa relação com a paisagem, os vínculos que estabelecemos, as emoções que constituem o nosso olhar.

Paulo e Mário animaram-se muito com essa ideia de paisagens naturais e culturais. Começaram a se perguntar, sobre o bairro do Sapê, se as paisagens que viam em seu cotidiano seriam predominantemente naturais. No meio dessa conversa, Pedro teve um grande *insight*: a própria construção do Campus do IFRJ era um elemento cultural que estava afetando a paisagem natural do bairro! Como era a paisagem antes disso? O que havia naquele terreno antes? Algo foi demolido? Alguma paisagem natural foi destruída?

Essas perguntas são muito relevantes pois, para pensarmos sobre a articulação da nova instituição educacional com aquele território, seria necessário incluir o próprio impacto dela nas “paisagens naturais e culturais” locais. Com essas questões em mente, combinamos que faríamos uma primeira rodada de fotografias, sobre as *paisagens do nosso cotidiano*. Paulo disse que iria fazer uma foto de uma paisagem só natural, outra só cultural e outra mista. Pensei comigo que ele não conseguiria encontrar essas paisagens puras, mas deixei que tentasse.

No encontro seguinte, conversamos sobre quatro imagens produzidas pelos estudantes. Paulo, como era esperado, não conseguiu encontrar sua paisagem pura, e trouxe uma imagem, tirada da varanda de sua casa, onde os elementos naturais e culturais se misturavam:

Figura 10 - Fotografia do bairro Sapê feita pelo bolsista Paulo

Fonte: estudante participante da pesquisa.

Paulo disse que essa imagem falava muito sobre o bairro, mesmo com as casas, “construções do homem”, ainda havia muito verde, sendo uma marca daquela localidade estar entre o urbano e o rural. Ele nos contou, também, que essa vista lhe dava uma sensação de paz.

Ester e Marcelo (os estagiários da Licenciatura) fizeram fotos do Campus provisório do IFRJ, enfocando a sua experiência nessa escola e a relação desta com seu entorno. Vejamos a foto de Ester:

Figura 11 - Fotografia do Campus provisório feita pela estagiária da Licenciatura

Fonte: estudante participante da pesquisa.

Sugeri que, antes que ela falasse sobre o que pensou ao tirar a foto, fizéssemos uma rodada das impressões que a foto nos causava. Falamos da sensação de abertura provocada pela janela e da presença das plantas em meio ao concreto da construção do Niemeyer. Paulo associou com a mistura das paisagens naturais e culturais. A imagem também nos remetia a algo que, ao mesmo tempo, é preso, enclausurado por paredes, mas é também aberto, entra luz.

Ester diz que esses sentidos dialogam com o que pensou. Mas ela quis também captar a mão que está cuidando da planta, retratando que, em meio a algumas durezas que percebia na instituição, ainda havia cuidado.

Em seguida Marcelo mostrou suas fotos. São fotos de fora do prédio do Niemeyer ocupado pelo IFRJ à época:

Figuras 12 - Fotografias do entorno do Campus provisório

Fonte: estudante participante da pesquisa.

Figuras 13 - Fotografias do entorno do Campus provisório

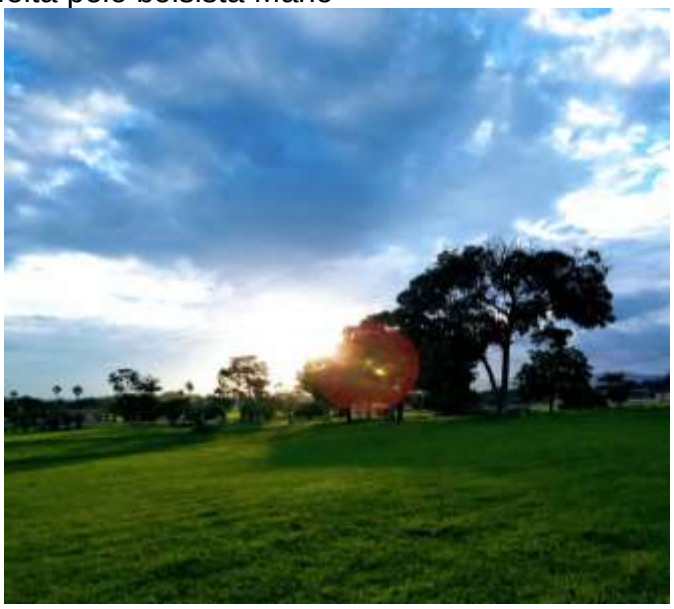
Fonte: estudante participante da pesquisa.

Ele contou que tirou essas fotos porque lhe causava muito estranhamento que não havia nada ali que indicasse que isso era uma escola. Na segunda foto, é possível ver que há uma comunidade do lado, quem são eles? Qual a relação com a escola?[14].

Por fim vemos a foto de Mário. Fazemos de novo o exercício de falar das nossas sensações ao olhar a imagem, antes de ele contar sobre a foto. Era uma foto bonita da natureza, um campo verde e uma luz de pôr do sol:

[14] Um outro grupo de pesquisadores do Campus se dedicou a fazer vínculo com essa comunidade. Trata-se de um comunidade de pescadores, sendo um dos resultados do curso FIC de Gestão de Projetos Ambientais a produção de um projeto de intervenção que visa articular a pesca e a gestão de resíduos nessa localidade (MAUSSA ET AL., 2019).

Figura 14 - Fotografia do Campus da UFRRJ feita pelo bolsista Mário



Fonte: estudante participante da pesquisa.

Ele nos contou que tirou a foto no Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Seropédica-RJ, cidade onde mora sua avó. Que interessante, também era uma foto de um espaço educacional, mas de uma “escola” mais aberta, em diálogo com a natureza. Terminamos o encontro com a pergunta: será que poderemos fazer do novo Campus do IFRJ essa escola-floresta?

No segundo semestre do projeto, o grupo se reconfigurou. Os estagiários terminaram o estágio, Luiza e Júlio se formaram, Mário mudou de escola. Vinculado ao projeto da FAPERJ ficou apenas Paulo. Letícia e Gabriela, minhas alunas do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração, substituíram Luiza e Júlio no projeto de extensão. As duas estudantes também possuíam formações anteriores: Letícia em Comunicação Social, Gabriela em Turismo e havia feito alguns cursos de fotografia.

A entrada das novas estudantes demandou mais um tempo de investimento em processos de formação em pesquisa. Realizamos novas visitas a espaços culturais e articulamos uma reunião de estudo com uma visita à Biblioteca Parque de Niterói.

Nesse espaço, nos detivemos em especial à sala de História Fluminense. Tomamos contato com livros sobre a história do Rio de Janeiro e Niterói e outras publicações que trabalharam com fotografias do território. Nessa visita, Paulo descobriu fatos interessantes sobre os nomes das ruas da cidade e percebeu que isso não era ensinado em sua escola. Refletimos que, quando começássemos as oficinas no Colégio Estadual Leopoldo Fróes (CELF), seria importante articular o projeto com os conteúdos do Ensino Médio, convidando os professores a pensarem a pesquisa conosco.

Assim fizemos. Articulamos com a direção da escola de participar de uma reunião do Conselho de Classe e fazer o convite aos professores. O professor de Artes imediatamente se prontificou, para trabalharmos a fotografia em seus aspectos artísticos, a professora de Química referiu que também poderíamos pensar essa tecnologia a partir dos processos químicos de revelação das imagens. A professora de Sociologia, por sua vez, se dispôs a estar conosco para pensar sobre as questões sociais que possivelmente emergiriam nas fotos dos estudantes sobre o bairro e, por fim, a professora de Português ficou especialmente interessada, porque nas Olimpíadas dessa área daquele ano, 2019, o tema era “O lugar onde vivo”.

Paulo considerou importante, por conta de suas relações na escola, fazermos as oficinas em uma turma que não fosse a sua, então, em conversa com os professores, escolhemos desenvolver o projeto na outra turma de segundo ano de Ensino Médio. Era uma turma menor, vinte (20) alunos, e nos pareceu que, para esse primeiro ciclo de oficinas, fosse importante trabalhar com um grupo pequeno.

Dadas as condições de trabalho dos professores de escolas estaduais, não conseguimos um momento de reunião com todos para planejamento. Os professores se dividiam entre várias escolas e estavam em dias diferentes no CELF. De modo que fiz uma proposição geral de organização do trabalho e fomos articulando com cada professor individualmente em cada etapa. Segue quadro com o planejamento inicial das oficinas:

Quadro 4 - Planejamento das oficinas de fotografia no Colégio Estadual Leopoldo Fróes

Etapa 1 - Sensibilização sobre fotografia e percepções da escola
ARTE - A fotografia em seus aspectos artísticos QUÍMICA - A fotografia em seus aspectos técnicos *Oficina de Fotografia na Escola*
Etapa 2 - Estudantes trazem fotos de suas percepções do bairro para análise compartilhada
PORTUGUÊS - Produção de narrativas sobre as fotos
Etapa 3 - Relação das percepções expressas nas fotos com conteúdos do Ensino Médio
SOCIOLOGIA - Análise das questões sociais do bairro

Como costuma acontecer em processos de pesquisa, nem sempre as etapas se desenvolvem tal como o planejado. Por conta da distribuição semanal dos horários das disciplinas, na prática fomos desenvolvendo as oficinas segundo essas etapas, mas nem sempre conseguindo articular plenamente com os conteúdos das aulas.

Fizemos o convite à turma na aula de artes, apresentamos os Termos de Assentimento, para menores de idade, e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de 18 anos e familiares. Coloquei-me à disposição para conversar com os pais sobre o projeto, deixei meu telefone, mas nenhum familiar me procurou.

Os(as) alunos(as) se interessaram bastante pela proposta e, na primeira oficina, que se desenvolveu na aula de português, a maioria dos(as) estudantes trouxe os termos de assentimento e termos de consentimento assinados pelos pais. Perguntei se os pais tiveram dúvidas e me coloquei novamente à disposição para falar com eles. Combinamos também que os que não quisessem participar da pesquisa poderiam participar das atividades sem problemas. No total, de vinte alunos, quatorze manifestaram formalmente o desejo de participar da pesquisa via termos de consentimento e assentimento.

No primeiro encontro, a proposição era que vivessem essa experiência de olhar e expressar-se através da fotografia em uma oficina de fotos na própria escola. Como sensibilização inicial, foram mostradas algumas fotos tiradas pelos meus orientandos dos lugares onde moram e perguntou-se aos estudantes o que viam nas imagens, que sensações lhes transmitiam. Em seguida, foi proposto um exercício em pequenos grupos, em que os estudantes experimentariam essa forma de expressão da sua experiência por meio da fotografia, no qual circulariam pela escola (acompanhados de um dos facilitadores: professora Etiane e os estudantes Letícia, Gabriela e Paulo) e tentariam expressar através de imagens sua experiência no colégio e sua relação com a educação.

Após esse momento de produção das fotos circulando pela escola, os estudantes retornaram para a sala de aula e, em pequenos grupos com cada um dos facilitadores, conversaram sobre as imagens produzidas. Observamos um grande envolvimento dos estudantes com a atividade e, ao serem questionados sobre como havia sido essa experiência, disseram que o exercício de fotografar lhes permitiu ver coisas que em geral não viam. Um estudante ressaltou, por exemplo, que prestou atenção pela primeira vez ao trabalho dos funcionários da limpeza, fato que em geral não observava.

As fotografias dos estudantes enfocaram sobretudo os espaços de convivência da escola: pátio, quadra, biblioteca, refeitório. O pátio foi mencionado como “o coração da escola”, o espaço que “representa” os estudantes. Interessante essa associação, de fato há poucos espaços da escola que estão sob gestão dos alunos. Na Proposição II, nos deteremos mais sobre esse tema da convivência no espaço educacional.

O recurso da fotografia também permitiu que percebessem, quando analisaram uma foto tirada da quadra, que as meninas não estavam participando do jogo de futebol, ficando no canto assistindo aos meninos jogarem, o que levantou o tema das relações de gênero na escola:

Figura 15 - Fotografia da quadra do CELF

Fonte: estudante participante da pesquisa.

Também os espaços e trabalhadores administrativos foram destacados, sala da direção e sala dos professores, como partes integrantes do dia a dia da escola. Por fim, muitas abordaram a relação dentro-fora do espaço educacional. Como esta imagem que, segundo os estudantes, mostra a paisagem, escola, cidade, árvores, “tudo junto”:

Figura 16 - Fotografia do CELF

Fonte: estudante participante da pesquisa.

Ao final da oficina, propusemos que continuassem esse exercício, dessa vez fotografando sua experiência fora da escola, sobre o que percebiam do bairro, da sua casa, do caminho de casa até a escola. Fizemos um grupo do *WhatsApp*, onde os(as) estudantes enviariam as fotos. Nos encontramos duas semanas depois, tendo os(as) estudantes enviado imagens como as seguintes:

Figura 17 - Fotografias do bairro

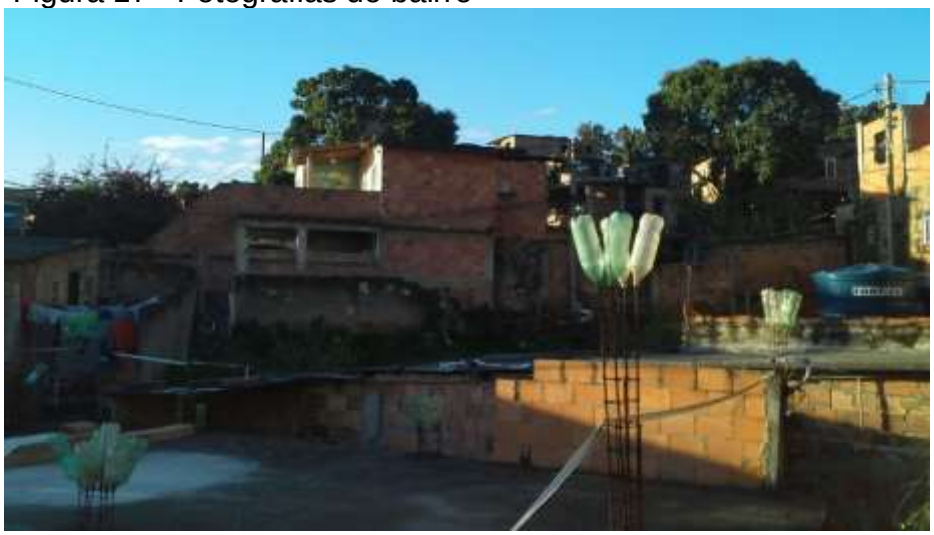


Figura 18 - Fotografias do bairro

Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

No encontro de debate sobre as fotos, distribuímos um papel para cada um e solicitamos que, conforme fossemos conversando, eles registrassem sentidos para as fotografias. Entre o que se produziu na conversa e nesses papéis, ficou marcada a questão das “pequenas casas”, emergindo a categoria favela como representação que esses jovens moradores faziam de seu bairro. Ao final do encontro, solicitei que eles me dissessem se ficaram com alguma impressão geral de todas as fotografias, ao que um estudante respondeu: “mesmo sendo favela, é bonito”.

De fato, as fotografias pareciam buscar esse sentido de beleza, entretanto, algo que chamou a atenção de nós, pesquisadores, foi que diversas fotos refletiam uma posição de externalidade em relação ao seu entorno, como as fotos que, desde a favela, mostravam os bairros mais nobres da cidade ou a paisagem do Rio de Janeiro (essas fotografias poderão ser vistas no Quadro 5, abaixo). A perspectiva das fotografias foi predominantemente de um olhar desde dentro das suas casas para fora, da janela, da varanda, mostrando uma paisagem distanciada. Perguntamo-nos se nossa presença estrangeira poderia estar causando esse olhar de um observador que se coloca de fora. Talvez os estudantes estivessem preocupados em trazer imagens que nos agradassem.

Isso nos levou a provocá-los para trazerem, na oficina seguinte, imagens que retratassem um olhar mais micro sobre o que compõe o seu cotidiano no bairro. Uma estudante comentou que seria mais fácil fazer esse exercício se pensássemos temas para as fotografias, proposição que aceitamos, perguntando ao grupo, então, sobre que temas gostariam de fotografar. Os estudantes trouxeram como possíveis temas: cotidiano, natureza, especificidades do bairro (coisas que só existem ali).

Na oficina seguinte, de fato as imagens refletiram focos mais específicos de observação. Na conversa sobre as fotos, propusemos que os estudantes pensassem títulos para as imagens. Vejamos algumas dessas fotografias e seus títulos (na legenda, da esquerda para a direita em sentido horário):

Figura 19 - Cuidar da minha sobrinha

Figura 20 - Quase comparada com o nascer do sol

Figura 21 - O túnel

Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

A foto da flor gerou um debate interessante no grupo. O estudante enviou a foto acompanhada da seguinte citação de Rousseau: “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade deprava-o e torna-o miserável”. Perguntei o que os estudantes pensavam sobre essa frase e um deles fez o contraponto de que não se podia separar natureza e sociedade, do contrário ainda seríamos “selvagens”. Eis que se apresentava aqui um tema que seria recorrente nas imagens e debates seguintes, conforme veremos a abaixo: o problema natureza-cultura.

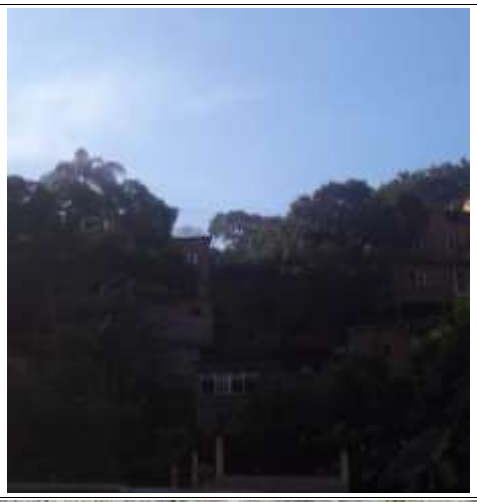
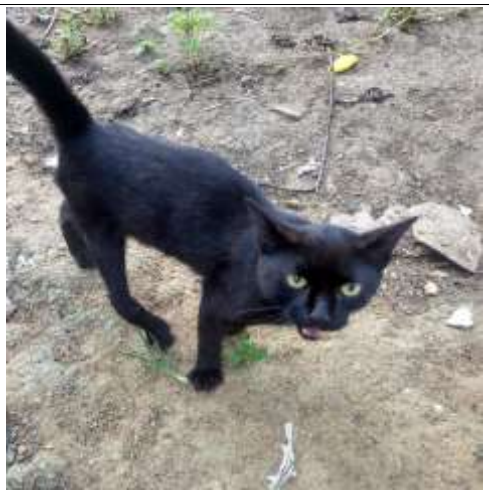
Como estávamos desenvolvendo a oficina na aula de português, propusemos, nesse mesmo dia, uma atividade de produção textual sobre as fotos. Em duplas, os

estudantes escolheriam uma imagem (da oficina anterior e desta) para produzir um pequeno texto. Seguem abaixo algumas fotografias escolhidas e textos produzidos:

Quadro 5 - Fotografias e textos produzidos pelos(as) estudantes do CELF

FOTOGRAFIA	**TÍTULO E TEXTO SOBRE A FOTO**
	Figura 22 - Paisagem da Pedra do Santo Inácio Uma paisagem que mostra sensações de calor, um ambiente que mostra uma brisa por causa da natureza e conseguimos observar grandes pedras famosas do Rio de Janeiro, como o Cristo Redentor, Pão de Açúcar, etc. E tem uma grande diferença entre os prédios e as comunidades, digamos que nas comunidades tem mais coisas da natureza.
	Figura 23 - Ex-Floresta Antes das máquinas chegarem com o asfalto, a mata ocupava todo o território. E, com o crescimento e desenvolvimento da sociedade, foi necessário reduzir a mata e hoje ainda vemos que as casas estão ocupando o espaço verde. E há poucas áreas ainda resistentes à evolução da cidade.
	Figura 24 - Minha Favela A foto mostra a natureza, o céu e sol, as casas, caixa d'água, poste de luz, árvores. Por trás da foto existe alguns problemas sociais que não aparecem. Ninguém mora na favela porque quer, mas porque precisa, por necessidade. Se dinheiro não traz felicidade, pobreza também não. *"Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci. E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar."*
	Figura 25 - O primeiro raio de sol E acima das montanhas, vemos o sol, aquele que está sempre no topo e que vai definir o rumo de cada dia, dissipando toda a neblina da manhã, banhando cada ser vivo sobre a terra em um brilho dourado, que aquece tudo que a noite fria gelou, acordando os trabalhadores e dando descanso aos vigias. A cada centímetro que a luz da manhã alcança, um ser vivo recebe calor, energia e uma chance de viver um novo dia, a luz que penetra as janelas das cidades é a mesma que alimenta os painéis que permitem iluminar a noite, é a mesma que cresce as sementes de trigo que alimentam aqueles que trabalham sob a mesma luz, e por fim, é a mesma que se põe para dar sinal a um novo ciclo.

Quadro 5 - Fotografias e textos produzidos pelos(as) estudantes do CELF

FOTOGRAFIA	TÍTULO E TEXTO SOBRE A FOTO
	Figura 26 - Casa da mamãe Antes mesmo de sabermos que o título da foto era “casa da mamãe”, já sentimos na foto uma calma, conforto, paz, ajuda, características que normalmente são associadas a mãe. Uma foto simples que passa muito sentimento. O céu estava muito azul, muita natureza, muita casa, era um final de tarde (umas duas horas). A foto foi tirada assim quando ela chegou em casa do trabalho, por isso passa uma sensação de satisfação, trabalho/dever concluído, gratidão. Um possível título para a foto seria “porto seguro”.
	Figura 27 - O gato manco A foto se trata de um gato de rua que tem deficiência física, tem uma má formação na pata direita traseira, ele não tem dono e sobrevive da caça e das ajudas alimentares da comunidade, provavelmente foi abandonado e precisa de um dono. A foto também nos faz refletir em como os animais são parecidos com nós humanos, eles também sofrem na vida, tem problemas, e esse tipo de caso necessita da nossa atenção, não somos tão diferentes desses animais, então precisamos ajudá-los. Por meio de fotos, também podemos conseguir ajuda para esses animais, ainda existem muitos deles por aí, que ainda precisam de ajuda.

Fonte: estudantes participantes da pesquisa

Esses textos me fizeram atentar para a presença de uma relação mais íntima com a natureza, com o trabalho, com os outros seres não humanos, com o cuidado. “*Digamos que nas comunidades tem mais coisas da natureza*”, dizem os estudantes no primeiro texto. “*Não somos tão diferentes desses animais*”, dizem os autores do último. Esses sentidos me pareceram próximos aos sentidos críticos de *humanidade* que têm sido trabalhados pelo pensador indígena brasileiro Ailton Krenak:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem - , fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, [não paginado]).

Nesse contato com os(as) estudantes do CELF, percebi estar em questão uma forma de colocar o problema natureza-cultura sobre a qual eu não sabia pensar.

A foto do gato, por exemplo, eu tive dificuldades em compreender. Quando eles a colocaram no grupo de *WhatsApp*, percebi um tom de zoação e não me pareceu que ela de fato significasse algo que eles quisessem expressar. Contudo, na exposição fotográfica que realizamos dessas imagens e textos no IFRJ, uma professora do Campus, que é também moradora do bairro, chorou exatamente no momento em que via a foto “Minha favela” e “Gato manco”. Aproximei-me dela para tentar compreender esses sentimentos e ela me disse: eles estão falando deles, a sensação de abandono é desse lugar. Outra professora, também moradora do bairro, escreveu o seguinte depoimento sobre suas percepções da exposição:

> A exposição revelou o olhar dos alunos sobre o seu dia a dia e as paisagens que fazem parte de suas rotinas, o que nos possibilitou conhecer mais sobre a região onde está situado o Campus Niterói do IFRJ e sobre as pessoas ao redor. Niterói é conhecida como uma cidade com alto IDH, no entanto, também é uma das cidades mais desiguais do país. A mostra deixou bem claro o abismo social que marca a cidade ao mesmo tempo em que deu voz e imagem a áreas que são esquecidas e das quais pouco se fala. É notório que quando se fala em Niterói, as imagens corriqueiras escolhidas para representar a cidade são o MAC, a orla, o Campo de São Bento, dentre outros pontos, estes geralmente localizados em bairros ditos nobres, enquanto pouco se fala de outras áreas, principalmente as que aparecem na mostra. É necessário representar e dar visibilidade a regiões esquecidas e lembrar do quanto é importante revelar a realidade sobre a cidade e deixar falar as vozes dos lugares que não são normalmente escolhidos para aparecer. Os olhares da mostra retratam paisagens lindas e cheias de cores a partir de olhares delicados e doçura. Foi interessante observar comentários de pessoas visitando o espaço surpresas com a beleza ao observar as fotos, o que revela que muitos não associam o belo com a pobreza. Assim, precisamos nos questionar: qual é o olhar que prevalece e qual ou quais estão sendo deixados de lado no imaginário social? Como moradora da região de Pendotiba, sempre me foi comum transitar por diversas áreas da cidade, principalmente locais menos urbanizados por gostar muito de andar de bicicleta. As paisagens mostradas me são familiares, mas não são para muitos que moram na cidade e sequer conhecem (muitos) nomes de bairros que não sejam os da Zona Sul.

Contudo, nosso pesquisador local, Paulo, certa vez me disse: professora, eu até gosto dessa coisa do abandono, ao mesmo tempo o abandono é a gente em paz. Os autores do texto da foto “Ex-Floresta” também nos dizem: “*[...] com o crescimento e desenvolvimento da sociedade, foi necessário reduzir a mata e hoje ainda vemos que as casas estão ocupando o espaço verde. E há poucas áreas ainda resistentes à evolução da cidade*”. Vejamos como a chegada do IFRJ está alterando a paisagem do bairro:

Figura 28 - Fotografias do entorno do IFRJ Campus Niterói

Figura 29 - Fotografias do entorno do IFRJ Campus Niterói

Fonte: a autora.

Fizemos essas fotos no “Diagnóstico Participativo sobre a Sustentabilidade do Campus Niterói”, atividade organizada pelo Grupo de Trabalho (GT) em Meio Ambiente do Campus antes de nossa ocupação do prédio novo[15]. Esse GT, do qual fiz parte, foi formado por docentes das áreas de ciências biológicas, sociais e humanas com o intuito de estruturar um dos eixos tecnológicos apontados pelo Projeto de Implantação do Campus: Ambiente e Saúde. Hoje o GT se transformou no grupo de pesquisa “Grupo de Estudos Multidisciplinares em Ambiente, Saúde e Sociedade (GEMASS)” e tem desempenhado um papel importante no Campus, enquanto

[15] O relatório técnico desta atividade está publicado (IFRJ, 2020) e pode ser acessado em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/91.

estratégia coletiva e institucional, para dar conta dos elementos que têm emergido nesta e em outras pesquisas desenvolvidas sobre a nossa vinculação com a comunidade.

No momento do Diagnóstico Participativo ao qual me referi, a construção do edifício estava quase pronta, então foram chamados representantes da comunidade, especialistas em meio ambiente, servidores e estudantes do Campus provisório para uma visita ao Campus do Sapê, na qual faríamos esse olhar para as próprias instalações do prédio e sua relação com o entorno. Convidei meus orientandos para participarem e também fotografarem as suas impressões.

A primeira foto mostra parte do Campus, “pequenas casas” em frente, e uma de suas laterais. A segunda foi tirada nos fundos. Ambas mostram uma grande área desmatada onde estão sendo construídos condomínios. Nas propagandas desses empreendimentos, estão *slogans* como: “venha morar ao lado de uma escola federal”[16].

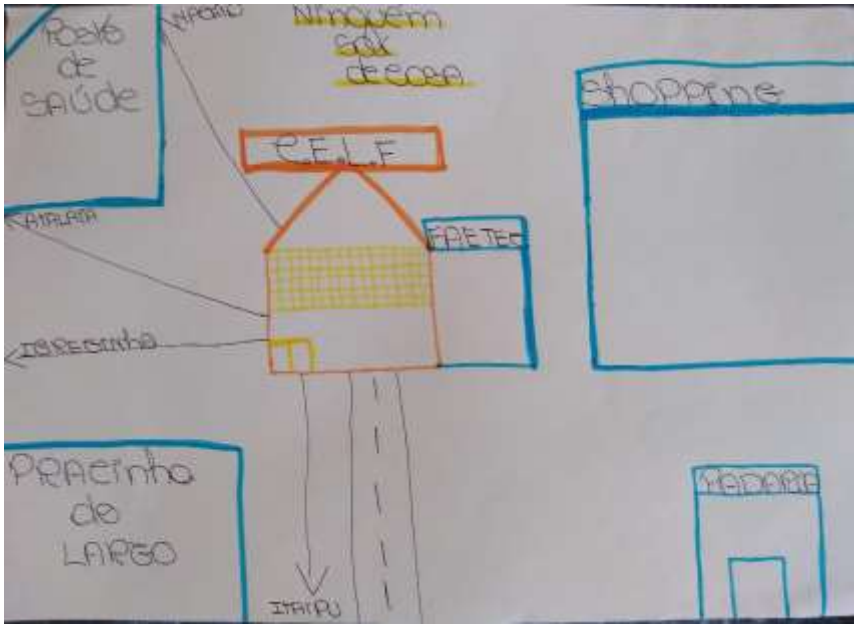
No Diagnóstico Participativo, os representantes da associação de moradores reclamaram que, quando eles querem "mexer em uma árvore", são condenados, mas uma construtora pode vir e desmatar uma extensa área para construir um condomínio. Compreendi, nesse momento, que nosso sonho de uma “escola-floresta” iria exigir mais de nós.

Essa interlocução com os moradores me levou, sobretudo, a perguntar sobre quem, afinal, são os habitantes legítimos daquele território? Os moradores das favelas são acusados de *ocupar* os morros, desmatando e interferindo no habitat de outras espécies. Nós, os estrangeiros recém-chegados, não fizemos muito diferente. Passei então a refletir que as imagens produzidas pelos estudantes do Colégio Estadual Leopoldo Fróes, que enfatizavam a natureza como o belo, excluindo eles próprios da paisagem, poderia ter relação com essa sensação de *ocupação*, e não *habitação*, engendrada pela condição de moradores de favelas.

Como tínhamos essa impressão de que eles não estavam se incluindo no território nos exercícios de fotografia, em uma das oficinas, trabalhamos com a construção de mapas afetivos. Solicitamos que desenhassem os lugares por onde circulavam. Nessa atividade, percebemos que eles quase não saíam de casa, como pode ser visto neste mapa que destaca “ninguém sai de casa”:

[16] Outros pesquisadores do Campus estão analisando as representações simbólicas dessas propagandas (MONTEIRO; FREITAS, 2019).

Figura 30 - Mapa afetivo desenhado por um grupo de estudantes do CELF



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

Esses mapas trouxeram outros elementos de análise para a nossa sensação, anteriormente expressa, de um olhar distanciado nas fotografias: era, também, o olhar de quem não circula pelo território. Relacionamos essa questão também com nossas próprias percepções, como pesquisadores, em caminhadas que fizemos pelo bairro, antes de iniciar as oficinas no CELF. Percebemos, naquele momento, que havia poucos espaços de convivência para os jovens: praças fechadas, campos de futebol que não eram públicos. De modo que os lugares de encontro acabavam sendo mesmo as escolas. Talvez por isso tenhamos tido a sensação de que a oficina de fotos da escola articulou mais o *ver* e o *habitar*. O que também sinaliza para a importância de o IFRJ constituir-se como um lugar de convivência na comunidade.

Nesses percursos pelo bairro, pudemos também atentar para a questão do trabalho na localidade. Ao passarmos em frente aos pequenos comércios, Paulo disse que ali ficavam os trabalhadores que não tem um “currículo pesado”, para poderem sair dali e trabalharem nas empresas grandes. Chamou-me a atenção que um dos espaços que poderiam ser de convivência, com quadras e piscina, era a área de lazer de um sindicato, cujos trabalhadores tampouco moravam ali. Em outro momento, Paulo nos contou que seu avô sempre lhe dizia para estudar, para assim não vir a ter um “trabalho apagado”. Ele nos contou isso em um momento em que olhávamos a fotografia (produzida em uma de nossas oficinas dos pesquisadores) de um trabalhador vendendo doces no Terminal Rodoviário do Centro.

Lembremos qual era o nosso interesse no ponto de partida: construir dispositivos de aprendizagem sintonizados com o desenvolvimento de territórios e não apenas com o desenvolvimento de pessoas. Precisaremos, então, refletir sobre que modelo de desenvolvimento será esse. Krenak (2019) pode nos apoiar nessa reflexão:

> Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

Nesse sentido, as atividades de ensino, pesquisa e extensão analisadas neste capítulo buscaram intervir nessa dimensão do vínculo e apropriação que os(as) estudantes podem fazer de suas histórias, seu entorno. O papel da escola como lugar de convivência também teve como efeito que pensássemos o próprio espaço educacional como território, elemento que será discutido na Proposição II. Mas o percurso desta Proposição I nos levou a perceber sobretudo que, mais do que os(as) estudantes, os sentidos de um *aprender a habitar* precisam ser vivenciados por nós, enquanto Instituto Federal. Para *habitar*, e não ocupar, o Sapê, precisaremos aprender, como diz Krenak em outra de suas falas acerca de uma aprendizagem indígena, a “pisar suavemente este chão”[17].

[17] Ailton Krenak utiliza essa expressão no documentário Florestania ao referir-se que a um saber indígena, que habita a terra com cuidado, sem destruir os seus entornos.

2 **PROPOSIÇÃO II: Aprender a vincular-se**

> Humanidade é uma figura modernista; e essa humanidade tem uma face genérica, uma forma universal. A face da humanidade tem sido a do homem. A humanidade feminista precisa ter outra forma, outros gestos; mas, creio, precisamos ter figuras feministas de humanidade. Não podem ser homem ou mulher; tampouco o ser humano como a narrativa histórica apresentou esse universal genérico. [...] Quero deixar de lado aqui as figuras iluministas de individualidade coerente e dominante, pessoas com direitos, detentores de propriedade em si, filhos legítimos com acesso à linguagem e o poder de representar, indivíduos dotados de coerência e clareza racional Internas, senhores da teoria, fundadores de estados e pais de famílias, de bombas e teorias científicas - em suma, o Homem, como viemos a conhecê-lo e amá-lo nas críticas da morte do indivíduo. [...] Meu foco é a figura de uma humanidade partida e sofredora, significando - em ambigüidade, contradição, simbolismo usurpado e infindáveis cadeias de tradução não inocente - uma esperança possível.
>
> *Donna Haraway*

Em minhas primeiras experiências como docente, algo me surpreendeu: parecia que tudo o que eu pedisse para meus alunos fazerem, eles fariam. Acostumada com a vida de psicóloga em instituições, onde eu sempre precisava conquistar um lugar com os mais diferentes grupos com que trabalhei, fiquei um tanto chocada, nesse início de minha trajetória como profissional da educação, com o poder que eu tinha de dirigir a ação dos estudantes. Que dispositivo é esse, em que a autoridade e a obediência estariam de antemão asseguradas?

Mais tarde passei a perceber as inúmeras formas de resistência dos(as) estudantes, que nós, psicólogos sociais, sabemos que invariavelmente acontecem em instituições disciplinares, mas, a princípio, a aparente obediência dos(as) alunos(as) me deixou em choque. Imediatamente me lembrei do trabalho da etnopsicóloga belga Vinciane Despret acerca dos dispositivos experimentais nas investigações de

laboratório em psicologia, no qual a autora discute o problema da suposta complacência dos sujeitos de pesquisa para com as intenções dos pesquisadores, ou seja, a “tendência” dos participantes a se comportarem de acordo com o que é esperado deles (DESPRET, 2011a).

Em situações experimentais, as pessoas são convocadas a fazerem atividades sem saberem exatamente por que são demandadas a fazê-las, pois isso poderia comprometer seu desempenho em determinadas tarefas. Um experimento clássico retomado por Despret (2011a) é justamente o de Milgran, que pretendeu provar até que ponto as pessoas obedecem irrestritamente a figuras de autoridade: ao solicitar que pessoas eletrocutassem outras em uma situação experimental, elas de fato o fizeram. Contudo, a autora relata que, anos depois, ao serem entrevistados, os participantes da pesquisa afirmaram que sabiam que aquilo não podia ser verdade, justificando que: “não se matam pessoas desse modo nas universidades americanas; o experimentador tinha o ar muito sereno para uma situação tão inquietante” (DESPRET, 2011a, p.50). Desse modo, coloca-se a pergunta: será que os participantes fazem o que fazem simplesmente para atender às expectativas de quem lhes interroga?

Despret (2011a) defende que esses dispositivos engendram um mecanismo de “dupla ignorância”. Os pesquisadores não contam o real objetivo das pesquisas, no intento de controlar o viés, e os sujeitos fazem de conta que não sabem, porque percebem que, se soubessem, isso invalidaria sua performance. A questão é que, desse modo, os experimentos se transformam simplesmente em “máquinas de reagir”: ao dirigirem-se aos participantes como ignorantes, eles reagem como tal. Citando diretamente a autora:

> A condescendência dos sujeitos não é, em minha opinião, uma qualidade inerente aos sujeitos, é um puro produto do dispositivo. Pois o que a psicologia oculta, é que essa famosa benevolência se deve à própria organização da pesquisa, e que tudo nela lembra a necessidade: o protocolo rígido e coativo, o fato de o cientista distribuir as expertises de maneira muito assimétrica, uma situação próxima à do exame, a ignorância suposta se não induzida dos sujeitos etc. (DESPRET, 2011a, p.45).

Desse modo, a obediência à autoridade não seria uma característica inerente aos sujeitos, e sim, produto dos próprios métodos de pesquisa que não se dirigem à inteligência dos participantes. Esta consideração é importante: não se trataria uma relação direta entre intenção e ação, mas de fabricação, por meio de dispositivos concretos, de uma relação em que um é o sujeito e outro é o objeto.

Esse deslocamento na explicação da relação entre pesquisadores e pesquisados é importante e me parece ser uma análise que ultrapassa esse contexto e nos ajuda a pensar sobre como concebemos, de uma forma mais ampla, as relações entre supostos sujeitos e supostos objetos em diferentes situações. Tal perspectiva tem me parecido extremamente válida para se pensar o contexto escolar. E sobretudo o meu cotidiano em sala de aula, onde tenho me colocado como professora e também pesquisadora.

Na relação instituída entre professores e estudantes, tudo concorre para que se estabeleça uma relação de obediência e de objetificação dos alunos. Sinto ela materializar-se sempre que os(as) estudantes se dirigem a mim perguntando: "professora, o quê que é pra fazer?". Nessa frase, condensa-se a configuração da sala de aula como um dispositivo experimental descrito por Despret (2011a): o professor cria as atividades, as perguntas, e os estudantes simplesmente respondem/reagem, fazendo o que ele disser que "é pra fazer".

A percepção dessa questão colocou-se como um desafio ético quando pensei em tomar a minha própria prática em sala de aula como campo de pesquisa. Como meu objetivo era analisar os efeitos dos dispositivos educacionais, seria importante convocar os estudantes a participarem dessa análise. Contudo, com a assimetria de poder estabelecida entre professores e estudantes, como eles(as) poderiam efetivamente *participar* da pesquisa?

As questões levantadas no referido trabalho de Despret (2011a) têm articulado pesquisadores de diferentes campos do conhecimento na busca por formular métodos de pesquisa que se dirijam aos participantes como sujeitos, e não como objetos. Esta é uma das já mencionadas diretrizes do modo Stengers-Despret de pensar a ciência, em que uma de suas máximas é: "concebe as tuas pesquisas de forma a que maximizem a recalcitrância daqueles que interrogas" (LATOUR, 2008b, p. 50). O conceito de *recalcitrância* é chave nesse campo epistemológico, pois é justamente quando nossos sujeitos resistem ao que estamos propondo que podemos interrogar nossos métodos. Desse modo, os dispositivos devem ser pensados de modo a criar *ocasiões para diferir*.

Partindo dessas diretrizes, meu esforço foi formular dispositivos educacionais que oferecessem essa possibilidade de diferir e, principalmente, direcionar a análise especialmente para as ocasiões em que os estudantes resistiam às minhas perguntas, ou seja, quando respondiam de modo diferente ao que eu estava esperando. Nesta

Proposição, enfocarei a narrativa e análise dessas situações de recalcitrância e como elas me levaram ao movimento de aprendizagem que estou denominando como *aprender a vincular-se*.

Começo pela situação de quando os estudantes me interrogam: "professora, o quê que é pra fazer?". Essa pergunta é importante. Ela expressa a demanda de que eu saiba lhes dizer o que precisa ser feito. Essa suposição é problemática, afinal, não são raros os casos de pessoas em posição de liderança que efetivamente não sabem o que estão fazendo. Se eu atendo a essa demanda simples, corriqueira, produzo, na micropolítica do espaço educacional, uma das lógicas que têm sido, inclusive, um entrave à formação de uma sociedade democrática no Brasil - conforme analisaremos mais adiante, com o apoio do trabalho de Schwarcz (2019) sobre o autoritarismo brasileiro.

Percebi rapidamente que precisaria deslocar esse tipo de relação, se quisesse produzir outros mundos através das práticas educacionais. No início, não desloquei muito. Pensei apenas em aproveitar esse poder que eu tinha de *fazer fazer* e propor que os alunos fizessem coisas diferentes, conforme fui descrevendo na Proposição anterior. Mas isso ainda era pouco. Seria preciso interferir no nó górdio das relações interpessoais e institucionais em sala de aula: as políticas e práticas de avaliação.

Uma grande mudança, e que de fato transformou vários elementos das relações e do espaço escolar, foi adotar como método de avaliação, não a prova, mas um diário das aprendizagens. Eu e a outra professora, administradora, com quem dividi a disciplina de Gestão de Pessoas no curso Técnico em Administração, distribuímos no início do semestre um pequeno caderno para cada estudante e instruímos que escrevessem, ao final de cada aula, o que haviam aprendido naquele dia. A proposição desse método vinha com o sentido de aceitar as apropriações singulares que cada estudante faz na experiência das aulas. Também era uma forma de, como docentes, nos deslocarmos do lugar de quem coloca os problemas a serem resolvidos pelos estudantes para o de mobilização de uma cognição inventiva: convocá-los, eles próprios, a distinguirem em sua experiência, formularem e reformularem, os problemas que considerassem relevantes.

Algo interessante que ocorreu nesse exercício de trabalhar com os diários foi que, embora a consigna para a escrita fosse: "o que aprendi nesta aula?", muitas vezes os(as) estudantes faziam uma descrição do que havíamos feito: a professora dividiu a turma em grupos e solicitou que fizéssemos tal e tal coisa, "*achei muito legal a atividade*". Diante disso, inicialmente minha atitude foi dar retornos de que não era

bem isso o que era esperado, que eles(as) deveriam registrar o que aprenderam sobre o *tema* trabalhado em aula. Mas, seguindo a diretriz de atentar para a recalcitrância dos sujeitos, passei a compreender que essa insistência dos(as) estudantes em descrever concretamente o que fazíamos parecia elucidar um ponto interessante: a importância de considerarmos o fazer imediato da sala de aula. Talvez o que os estudantes estivessem me dizendo é que é isso o que fica: o que de fato fazemos ali, juntos, naquele espaço.

Esse ponto pareceu reforçar-se em outra atividade que realizei com algumas turmas. Para ajudá-los a escolher o tema do projeto de conclusão do curso, eu solicitava que eles fizessem uma linha do tempo de sua experiência no curso, em que escreviam o que mais lhes marcou em cada semestre: que disciplinas gostaram mais, que questões emergiram sobre os assuntos estudados que eles gostariam de aprofundar. Chamou-me a atenção que vários estudantes relataram, nessa linha do tempo, experiências relativas às relações interpessoais entre os colegas e entre estudantes e professores: problemas e potencialidades da convivência, atividades que fortaleceram ou enfraqueceram o grupo da turma, conflitos.

Mais uma vez, eu queria que eles soubessem me falar dos temas ensinados, mas eles me diziam que o que aprenderam foram outras coisas. Então eu precisava escutar. Compreendi que a convivência com os colegas e as relações interpessoais lhes marcaram muito, por vezes mais do que os conteúdos, sinalizando também para a importância de pensar a turma como grupo e de ensinar a partir dele. Para mim, professora de psicologia, que devo ensinar sobre as relações interpessoais, grupais e institucionais no mundo do trabalho, esta era uma pista importante: seria através das relações imediatas que se estabeleciam na sala de aula que eu poderia trabalhá-las.

Mas essa não era a primeira vez em que se colocava em minha experiência esse tema da convivência como questão importante a ser pensada nos espaços educacionais. No início do meu doutorado, em 2016, ocorreu um movimento marcante na educação brasileira: as ocupações dos estudantes secundaristas. A ocupação estudantil como forma de resistência havia ganhado força no ano anterior, em São Paulo, como reação a uma proposta de reorganização escolar conduzida pelo governo estadual, que implicaria, entre outras questões, no fechamento de algumas escolas, obrigando muitos alunos a mudarem de instituição. Inspirados em um movimento ocorrido no Chile, diversas escolas foram, coletiva e espacialmente, ocupadas pelos secundaristas em diferentes pontos da capital e do interior (CAMPOS, MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Em 2016, o governo federal discutia diversas medidas que teriam impacto na educação: a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2006 que previa o congelamento dos gastos públicos afetando as políticas sociais, a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016 e o programa Escola Sem Partido expresso no Projeto de Lei (PL) 193/2016. Na luta contra essas medidas, o movimento das ocupações se fortaleceu em diversos estados brasileiros durante aquele ano.

Participei de atividades das ocupações no município do Rio de Janeiro e estive especialmente atenta ao que as(os) estudantes relatavam como aprendizagens dessa experiência. No depoimento de uma estudante do Colégio Pedro II que assisti em um evento[18], chamou-me a atenção a recorrência da palavra *convivência* na descrição de suas aprendizagens emergentes dessa experiência significativa de ocupar a sua escola. Ela utilizava esse termo para nomear o exercício de lidar coletivamente com a diferença em ações do cotidiano como cozinhar, limpar e cuidar das relações e dos espaços da escola. O *conviver* também era assinalado como forma eficaz de resolver os problemas que surgiam na ocupação: por meio da conversa e do encontro, as situações-problema eram analisadas e coletivamente eram encontradas as soluções. Desse modo, na ocupação parece ter sido possível aprender a *viver com* e a potência disso: "*a gente consegue, juntos, enxergar os problemas e propor [...] fico encantada com a criatividade, isso não era instigado na gente*". Havia, na sua fala, o encantamento de quem acabou de descobrir a potência do trabalho coletivo. O que pode haver de mais importante, e mais desafiador, do que aprender a conviver?

Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), autores que analisaram esse movimento, "uma ocupação é uma forma muito singular de luta: pessoas se dispõem a viver juntas em um determinado espaço por tempo indeterminado, tendo que se organizar diariamente e lidar com suas necessidades de infraestrutura, alimentação, higiene, atividades etc." (p.39). Dentro de uma proposta de autogestão, como foi a adotada por boa parte das escolas ocupadas, cada decisão exigia intensos processos de conversa e negociação coletiva, sendo as assembleias e comissões os principais dispositivos utilizados pelos(as) estudantes. De modo que a convivência e a

[18] Tratava-se de uma Jornada organizada pelo Sindicato dos Professores do Colégio Pedro II realizada no dia 06/12/2016 com o tema "As Ocupações do CP II: Autonomia, Horizontalidade e Autogestão na Educação". Essa fala ocorreu na Mesa "Ocupações: A reinvenção da escola – Como a instituição das ocupações, seu cotidiano e sua forma de lidar com as dificuldades abrem novos horizontes para instituição escolar?".

horizontalidade foram apontadas pelos autores como dois grandes desafios com os quais, corajosamente, os(as) secundaristas se enfrentaram nesse processo.

Um estudante de uma escola ocupada em São Paulo citado por Campos, Medeiros & Ribeiro (2016) disse, acerca das práticas de autogestão que se produziram nas ocupações, que "a necessidade de ter um líder às vezes afeta a capacidade cognitiva das pessoas" (p. 39). E, no depoimento abaixo, outro estudante nos explica porque essas aprendizagens se tratam, também, de *crescimento psicológico*:

> *Há exatos 7 dias, ocupávamos nossa escola. Foi um dia longo e cansativo, mas compensador. […] Aqui, não só aprendemos a lutar por nossos direitos, mas a viver. […] Não tem sido fácil muitas vezes concordar discordando. […] Mas é para isso também que estamos aqui: aprender uns com os outros. Aceitar opiniões, diferenças... Ajudar o próximo e esquecer um pouco do nosso 'eu' […]. As experiências que trocamos diariamente, seja numa roda de conversa, numa aula de física, num debate, numa assembleia, no nosso momento de almoço/ janta... São coisas que, no futuro, ninguém poderá roubar de nós. São coisas que estão vindo para nos ensinar e nos fazer crescer... Nos mostrando que podemos sim e que se formos JUNTOS, podemos mais ainda. É crescimento psicológico, também. […]* (CAMPOS, MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 39)

Pareceu-me particularmente interessante que essa aprendizagem de convivência tenha ocorrido justamente quando são incluídas no espaço escolar atividades tradicionalmente associadas ao domínio privado (cozinhar, limpar, cuidar das relações, dos espaços), o qual por sua vez esteve historicamente identificado ao trabalho reprodutivo das mulheres. Só encontrei no pensamento feminista as referências que pudessem explicar essa relação entre o protagonismo das mulheres no movimento das ocupações [19] e a aprendizagem de formas democráticas e autogestionárias de gestão[20].

De fato, diferentes autoras feministas têm apontado uma intrínseca relação entre o lugar das mulheres na cultura patriarcal e as práticas educacionais dela decorrentes. Segundo Harding (1993), a exclusão das mulheres do espaço social deixou marcas profundas nas políticas de conhecimento: as principais teorias e práticas científicas não foram fundamentados na experiência de mulheres, tampouco em problemas que lhes são relevantes.

---

[19] Esse protagonismo é debatido, por exemplo, no Documentário "Lute como uma menina", disponível no YouTube através do link: https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA, acessado em 10/01/2017.

[20] Algumas questões que estamos trazendo sobre a relação entre o pensamento feminista e as ocupações foram desenvolvidas também em Araldi (2017) e Araldi & Arendt (2017).

O depoimento do estudante secundarista citado acima descreve a experiência vivida na ocupação como “crescimento psicológico”, mas é preciso considerar que, nas teorias mais conhecidas da psicologia da educação, o cenário de exclusão dos saberes das mulheres não foi diferente. As próprias explicações da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem reproduzem um modelo de racionalidade masculino, pautado por ideais de autossuficiência e impessoalidade, conforme têm sido abordados por pesquisadoras feministas, cujas contribuições e análises traremos a seguir.

Em seu trabalho sobre a ideia de liberdade em suas relações com a psicologia e a juventude, Mattos (2012) desenvolve como a teoria liberal produz uma teoria do sujeito, a qual incorpora uma série de características que seriam necessárias aos indivíduos considerados aptos à participação política e à vida em sociedade. A autora afirma que esse sujeito “caracteriza-se por sua coerência, sua racionalidade, sua capacidade de argumentação e de convivência com os demais dentro das regulamentações sociais” (p.80) e, ainda, que “o sujeito do liberalismo é, via de regra, o sujeito racional, autocentrado, capaz de reflexão e bom senso” (p.78).

Tais concepções ancoram em uma concepção de sujeito valores caros ao projeto moderno e criam condições para que uma ciência como a psicologia seja chamada a explicar e produzir conhecimento sobre como podem ser constituídas essas características no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Ora, tais valores são afirmados em um momento histórico em que apenas os homens, e determinados homens, tinham acesso à esfera pública. Desse modo, todos aqueles e aquelas que, por uma produção dessa mesma sociedade que se pretende liberal, estão em condição de servidão, dependência, ou que vivem uma vida não orientada pelas capacidades de abstração e argumentação lógica, deverão adequar-se a esse padrão de interação social e política (MATTOS, 2012). Do contrário, permanecerão sem voz nos jogos de saber e poder que sustentam a representação oficial da sociedade.

Conforme comentamos na introdução da tese, a obra de Jean Piaget destaca-se no projeto de explicar como as crianças se desenvolvem em uma trajetória que tem como fim a constituição do sujeito racional, expresso na capacidade de pensar formal e abstratamente como última etapa do desenvolvimento cognitivo. Segundo Mattos (2012):

> A criança, após seu desenvolvimento normal, passando por todas as etapas assinaladas e reconhecidas pela psicologia como “esperadas” e “desejáveis”, irá finalmente se tornar um adulto capaz de abstração e de pensamento formal (e, com isso, capaz de ler, entender e respeitar as leis que regem sua sociedade), emancipado emocionalmente (não dependendo mais dos cuidados de seus familiares, e capaz de constituir sua própria família) e independente (aqui, a independência não deve ser entendida apenas em seu sentido de “autonomia”, de pensamento próprio, mas também em seu sentido econômico: um sujeito preparado para o mercado de trabalho, que gera renda para si e para aqueles que dele dependem) (MATTOS, 2012, p.88).

Para Piaget (1975), a dependência dos objetos para a formação do pensamento fica restrita a uma fase inicial do desenvolvimento. Se tudo correr bem, a pessoa adulta terá internalizado estruturas capazes de lhe fazer funcionar com uma progressiva independência em relação aos outros e às coisas[21].

Mas não apenas a psicologia do desenvolvimento se engaja nesse projeto de explicação e de produção do homem racional, autônomo e independente, também a psicanálise reafirma esses ideais, conforme discutido por Benjamin (1987) em sua análise crítica acerca do Complexo de Édipo e sua utilização como norma. Segundo a autora, todo o processo de constituição do sujeito psíquico descrito por Sigmund Freud se pauta em um ideário de progressiva autonomia da criança em relação a um período marcado pela dependência e pelos vínculos, os quais são identificados à figura da mãe. Trata-se, portanto, de um percurso que se encaminharia para a renúncia de uma experiência marcada pela lógica da conexão e do cuidado rumo à identificação com a figura paterna, orientada pela autoridade, impessoalidade e pelo controle do corpo feminino.

Um dos problemas desse modelo explicativo, que marca a visão psicanalítica do desenvolvimento humano, é que ele naturaliza a divisão sexual do trabalho em nossa sociedade, ao supor uma figura feminina realizando o cuidado e uma figura masculina exercendo a autoridade. Com isso, polariza em termos de gênero processos que poderiam estar conectados. Ao separar radicalmente processos de dependência e independência, vínculo e diferenciação, relegando o primeiro pólo a uma etapa primitiva da infância, institui uma forma de construção da autonomia que se dá pela via da dominação e da produção de uma racionalidade instrumental. Segundo Benjamin (1987), a valorização da autoridade paterna na narrativa edípica nos encaminharia para uma progressiva substituição de formas pessoais de

---

[21] Paradoxalmente, as discussões sobre aprendizagem de adultos tendem a afirmar que estes operam fortemente conectados aos seus contextos e suas histórias de vida (CARVALHO ET AL., 2010).

sociabilidade por formas abstratas, burocráticas, na forma de uma generalização da racionalidade masculina, que apagam elementos importantes que estariam presentes se o modelo de racionalidade fosse outro.

No entendimento de Benjamin (1986), é esse tipo de lógica que permite práticas sociais de objetificação e não responsabilização pelo outro e pelo ambiente. A autora contrapõe-se a essa explicação do desenvolvimento propondo que o reconhecimento do outro seja visto como a culminação do processo de diferenciação do sujeito, tanto quanto a autonomia. Ou seja, desenvolver a consciência de si mesmo e a consciência do outro são partes de um mesmo processo, ao contrário da solução evocada na narrativa edipiana, que sugere a necessidade de uma figura de autoridade que interrompa uma relação de vínculo e cuidado, identificado às mulheres, para que enfim se desenvolva um sujeito.

Segundo essas e outras autoras feministas da segunda onda[22], se a racionalidade produzida nas práticas de cuidado fosse reconhecida poderíamos valorizar uma forma de pensamento que se mantém contextual e relacional, ao invés de considerar que uma socialização bem sucedida culminaria em uma crescente independência do ego com relação ao ambiente. O pensamento dessas autoras, assim como as discussões que levantamos na Proposição I a partir de Federici (2017, 2019), me levou a pensar que estaria, então, no âmago do problema da relação escola-corpo-território, a exclusão de formas de racionalidade produzidas no trabalho reprodutivo identificado às mulheres.

Em diversos momentos de minhas disciplinas, eu convocava os estudantes a problematizarem comigo o espaço escolar. Quando ensinava sobre análise institucional, trazia sempre o exemplo da escola e utilizava uma imagem: uma charge que retrata uma escola-fábrica, com uma linha de produção onde os estudantes vão passando e vão sendo inseridos conteúdos nas suas cabeças[23]. No final da esteira, após vários estudantes diferentes serem despejados como rejeitos, saem, em uma linha enfileirada, homenzinhos todos iguais. Em uma turma, ao analisarmos

[22] Embora isso seja problematizado por alguns autores, o movimento feminista tem sido classificado em três grandes ondas. A primeira foi marcada pela luta por direitos civis das mulheres. A segunda passou a problematizar também as relações que se estabeleciam na esfera doméstica, como o trabalho reprodutivo. Um lema dessa segunda onda é que “o pessoal é político”. Por fim, a terceira onda tem buscado questionar os essencialismos de gênero que permearam o movimento: binarismos e categorias identitárias que excluíram determinadas mulheres, como as mulheres trans (NOGUEIRA, 2017).

[23] A charge pode ser visualizada neste link: http://serleialbrecht.blogspot.com/2018/07/maquinaria-escolar.html, acessado em 24/02/2020.

coletivamente o tema da padronização característica das lógicas disciplinares, uma estudante perguntou: professora, por que estão saindo todos homens?

Esses e outros acontecimentos me levaram a articular esta Proposição II em torno do *aprender a vincular-se*. Afirma-se tanto que a educação deve formar para a autonomia, mas, seguindo a pista dos diários dos(as) estudantes, das ocupações e do feminismo, o tipo de "crescimento psicológico" que caberia buscar (e produzir nos dispositivos educacionais) seria o de relações pautadas por uma política de convivência, e não pela progressiva independência e autossuficiência em relação ao ambiente e aos outros[24]. Segundo Mattos e cols. (2013):

> Se partimos de uma concepção de sujeito que, para participar do mundo público e da vida em coletividade, não precisa superar as relações de dependência com outros sujeitos tornando-se independente, ou, em outras palavras, se entendemos que a noção de sujeito independente liberal é uma ficção que se promove às custas do silenciamento e do apagamento de intensas redes de cuidados, trocas, colaboração e interdependência nos mais diversos níveis, surge a possibilidade das relações na escola serem pensadas em outro registro que não o de mera tutela. Nesse registro marcado pelo cuidado, surgem cumplicidades e trocas que aproximam as diferentes posições (MATTOS ET AL., 2013, p.374).

Desse modo, refleti que um dos deslocamentos a serem feitos nos dispositivos de aprendizagem no sentido de vincular corpos e mundos na educação profissional, seria por meio da afirmação desse sentido político do cuidado apontado por Mattos et al. (2013), no qual o reconhecimento das relações de interdependência possibilitaria a construção de corresponsabilidade nas práticas educacionais. E, para atingir esse fim, uma primeira pista seria aprender a incluir o trabalho reprodutivo como questão para a educação profissional.

As definições de "trabalho reprodutivo" costumam abarcar o trabalho doméstico não remunerado (como o trabalho das "donas de casa") e o remunerado (p. ex. o das empregadas domésticas). Bruschini (1990) propõe uma definição ampla do que seria o trabalho doméstico e, em nossa análise, quando nos referirmos ao trabalho reprodutivo, estaremos refletindo sobre os fazeres que estão envolvidos nessas atividades elencadas pela autora:

> 1. tarefas relativas aos cuidados com a moradia, espaço no qual se passa a vida familiar cotidiana; 2. tarefas de alimentação e higiene pessoal, como cozinhar, lavar pratos e outros utensílios, costurar, lavar e passar roupas; 3.

[24] Não queremos, neste ponto, opor autonomia e vínculos, inclusive a contribuição do pensamento feminista está justamente em conectar esses termos. Mas, dado que a noção de autonomia por vezes pode sugerir "independência" ou "autossuficiência", escolhemos afirmar a noção de vínculo, pelos sentidos de "conexão" que a palavra evoca.

> prestação de serviços físicos e psicológicos aos membros das famílias, assim como o cuidado com as crianças, os idosos e os incapacitados da família; 4. administração da unidade doméstica, com atividades que vão desde o pagamento de contas até a administração do patrimônio, bem como a aquisição dos bens de consumo necessários para a casa e a família; 5. manutenção da rede de parentesco e de amizade, que reforçam laços de solidariedade e de convivência (BRUSCHINI, 1990 , APUD ALVES, 2017, p. 55).

Em estudo realizado em uma realidade semelhante à de minha pesquisa, em um curso Técnico em Administração na modalidade EJA ofertado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Godinho (2012) observou que raramente o trabalho doméstico era citado pelos professores como exemplo de situação de trabalho, contribuindo para a invisibilidade dos saberes das mulheres participantes de sua pesquisa. A autora conclui que esse não reconhecimento do trabalho reprodutivo na EPT tinha como efeito acentuar a diferenciação e hierarquização entre os saberes escolares e os saberes experienciais.

Ao ler a tese de Godinho (2012), percebi que eu tampouco incluía suficientemente o trabalho doméstico entre meus exemplos. Mas, com esse campo aberto de escuta, passei a perceber quando as próprias estudantes o incluíam. No projeto no Colégio Leopoldo Fróes, como vimos, uma menina fotografou, como experiência do seu cotidiano, o cuidado de sua sobrinha. Em uma orientação de projeto de conclusão de curso, articulamos o tema do projeto da aluna, sofrimento no trabalho do técnico de enfermagem (profissão essencialmente cuidadora), com as questões que ela própria vivia no cuidado da mãe, com problemas de saúde mental. Em uma rodada sobre quais experiências de trabalho os estudantes já tinham vivido, outra estudante disse que cuida de seu sobrinho e se considera plenamente uma profissional em cuidar de crianças.

Mas as questões mais marcantes relacionadas ao trabalho reprodutivo apareceram sobretudo em um exercício em que perguntei especificamente sobre suas trajetórias de trabalho e de vida. Para auxiliá-los com ferramentas de preparação para o trabalho e emprego de modo articulado com seus sonhos, desejos, eu tenho solicitado aos(às) estudantes que tracem sua trajetória educacional e profissional em uma linha do tempo (inspiro-me em uma técnica utilizada no campo da Orientação Profissional, chamada “linha de vida”). Nas histórias das mulheres, ficam visíveis os períodos de alternância entre trabalho e família, acompanhados de frases como: “*parei os estudos para me dedicar à minha filha*”; “*por causa dele (noivo) larguei meu*

emprego”; “*quando fui demitida grávida, foi o momento que mais me marcou, pois tive que, junto com o susto da gravidez, resolver judicialmente minha demissão*”.

Quero destacar, nessas histórias, o papel da maternidade, e também da paternidade nas vidas dos estudantes. Eu as destaco porque não é uma experiência que eu viva e, justamente por isso, percebi que eu pouco articulava os conhecimentos de Psicologia Social e do Trabalho a essas questões, tão centrais no cotidiano de meus alunos. Às vezes eu abordava, criava atividades para que fossem visibilizadas as desigualdades de gênero e trabalho, a concentração do trabalho doméstico entre as mulheres, enfim, mas enfocava muito pouco essa dimensão do cuidado com crianças, justamente porque sou pouco marcada por isso. Cuidado esse que era muito mais referido nas histórias de vida das mulheres, mas que também ocupava posição central nas histórias de vida dos alunos homens que já eram pais.

Eu comentei, na parte anterior, que demorei a me dar conta de que eu era da geração dos pais de meus alunos, e este é um lapso que só pode acontecer a uma mulher que não teve filhos cedo. Em uma atividade em que eu solicitava que os(as) estudantes observassem uma situação de trabalho para pensar sobre as questões de saúde mental, a aluna Bianca (autodeclara-se preta) analisou o trabalho de sua mãe:

> Descrição de trabalho da diarista Joana (minha mãe)
> Trabalhando como diarista em diferentes casas na semana, ela mesmo faz seus horários, os locais que ela trabalha são: Centro de Niterói, Boa viagem, Icaraí, e alguns lugares do Rio. Dependendo do lugar que ela vai sai de casa as 7:00h da manhã, chegando no trabalho por volta das 8:30h, por conta de engarrafamento, e chega em casa por volta das 20:00h da noite. Vou descrever o dia que ela trabalhou no centro Niterói, em uma imobiliária. Chegando, ela passa na padaria compra pão e toma seu café, começa varrendo todo o local, tirando o pó dos móveis e passando pó, em seguida lava a cozinha e os banheiros. A Joana trabalha com isso desde os 16 anos, hoje com 36. Ao longo desses 20 anos, ela adquiriu alguns problemas de saúde por conta do trabalho, um que prejudica muito é o problema na coluna por conta de ficar abaixada inadequadamente e por pegar muito peso. Hoje ela faz vários tratamentos, toma remédios para amenizar as dores. Isso mostra como alguns trabalhos interferem em nossa vida ao longo do tempo.

Eu tenho 33 anos. Dos 16 até aqui, eu terminei o ensino médio, fiz graduação, mestrado, fui servidora pública em três órgãos públicos, sendo um deles um ministério e agora uma instituição de educação federal. Veja-se como a história de trabalho da mãe de minha aluna me interroga em tantos níveis. O que me obriga a reconhecer que me expressei muito mal nos primeiros parágrafos desta tese, quando comparei meus locais de estágio e trabalho a “chãos de fábrica”. Conhecer as histórias de

trabalho dos(as) estudantes tem me levado a perceber que eu jamais cheguei sequer perto do chão.

Sim, eu tinha uma certa consciência de minhas dificuldades de incluir as questões de raça, mas entrar em contato com essas histórias me fez perceber que também havia um longo caminho para que, como docente, ou conseguisse de fato incluir a experiência das mulheres no espaço educacional. Sem criar o espaço, lugar, voz para experiências que não são as minhas, isso seria impossível.

Eis que, um dia, um estudante que ocupava uma posição intermediária de chefia em seu trabalho relatou que seus subordinados se comportavam como “peões”, que não havia jeito, era preciso atuar com cada vez mais controle, “como na teoria X”. Uma das formas que encontrei para contrapor uma certa visão negativa que os estudantes costumavam trazer sobre os trabalhadores foi explicar a Teoria X e Y de Douglas McGregor. Essas duas teorias refletiriam duas visões de gestão, na Teoria X, supõe-se que os trabalhadores não gostam de trabalhar e por isso só trabalharão se forem coagidos; já a Teoria Y (defendida por McGregor) expressaria uma visão mais rica dos trabalhadores, preconizando que, em se oferecendo condições de trabalho participativas, as pessoas se engajarão e buscarão responsabilidades (ROBBINS, 2014).

Não sei como, mas a melhor forma que me ocorreu de explicar a ele que a Teoria X era coproduzida por ele e que seria necessário a ele, como gestor, deslocar-se desse lugar para assim ser possível a seus subordinados assumirem outras posições, foi perguntando à turma: quem aqui tem filhos? Muitos estudantes levantaram a mão. Vocês que sabem criar crianças, podem nos ajudar: como vocês fazem para que seus filhos construam responsabilidade? Algumas mulheres prontamente responderam que “não pode fazer por eles”. Perguntei se dava trabalho fazer isso, ao que elas disseram: “ô!”. Pois então, nessas relações interpessoais no trabalho também ocorriam dessas coisas e seria preciso trabalhar essa relação, investir tempo e energia compartilhando responsabilidades, para que os trabalhadores se tornassem também corresponsáveis pela gestão do trabalho.

E não seria esse meu principal desafio no trabalho docente? Em minha relação com os(as) estudantes, eu vivia os mesmos dilemas, conforme coloquei na abertura desta Proposição, mais especificamente a terrível sensação de que muitas vezes eles(as) faziam as atividades apenas porque eu mandava. Como produzir um

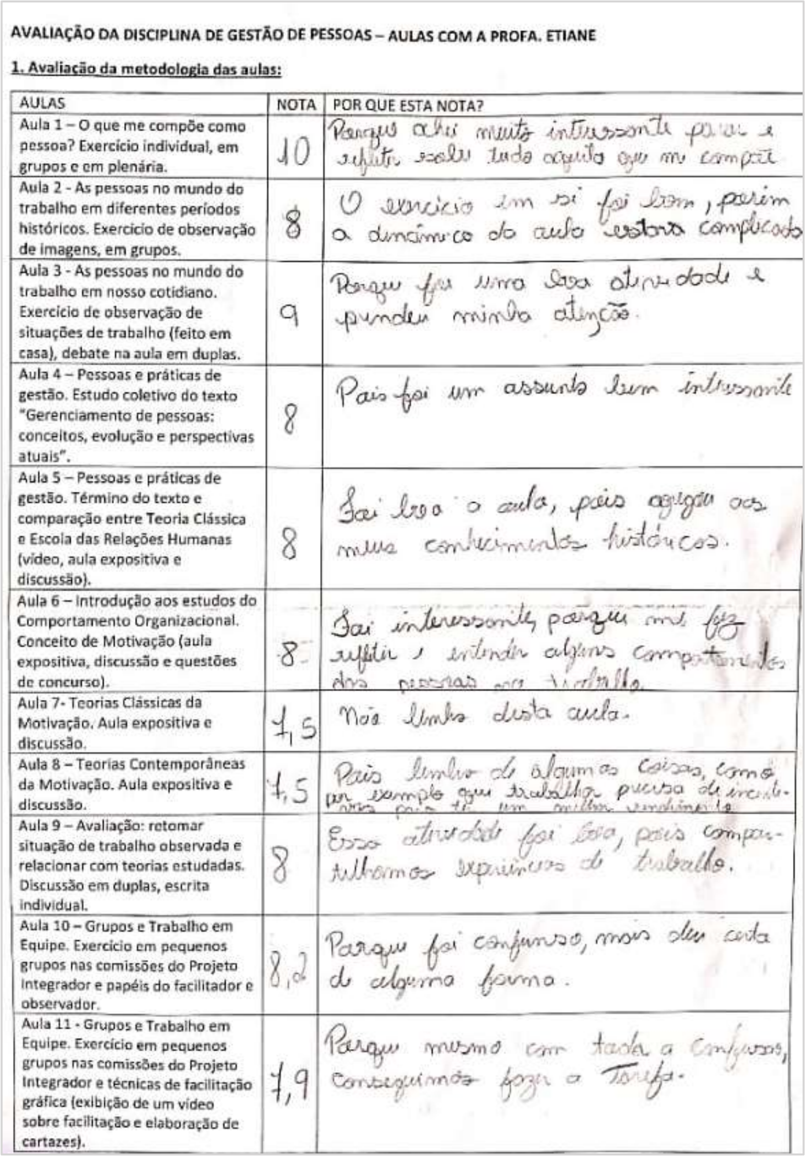
lugar de corresponsabilidade, e não obediência, em meio às relações instituídas dos espaços educacionais?

Para responder a essa pergunta, já temos alguns elementos chave que nos ensinaram as mulheres trabalhadoras domésticas, as que fazem ocupações e as que fazem textos acadêmicos: reconhecer nossas relações de interdependência, produzir autonomia desde os vínculos e práticas de cuidado, e não os transcendendo. Ora, como fazer isso quando você tem centenas de alunos(as) a cada semestre e por vezes sequer consegue saber o nome de todos(as)? Eis uma experiência desestabilizadora para a psicologia, trabalhar os vínculos em meio a um contexto de massas, de práticas classificatórias e individualizantes.

Em uma de minhas primeiras turmas grandes (Turma 1), em que uma relação mais impessoal se impunha, eu me senti péssima quando entreguei o primeiro retorno das avaliações. Estranhei minha posição e pareceu-me excessivamente unidirecional que apenas eu os avaliasse. Era aquela disciplina de Gestão de Pessoas dividida com a professora de administração, e eu sabia que com ela eles haviam estudado o tema da avaliação de desempenho nos ambientes de trabalho, de modo que, idealmente, seria interessante fazer um paralelo com o que seriam bons métodos nesse campo e as práticas avaliativas implementadas em aula.

Mas eis que o tempo do bimestre passou depressa e o que eu havia conseguido fazer era atribuir uma nota aos seus diários de aprendizagem. Sabia que isso ainda era pouco, mas, como forma de minimizar essa unidirecionalidade, resolvi lhes ofertar a possibilidade de eles também avaliarem os meus trabalhos, criando ao menos uma via de mão dupla na avaliação. No dia de entrega das notas, expliquei que não os avaliei como pessoas, e sim pelos exercícios, e que eles poderiam fazer o mesmo em relação a mim. Distribuí então uma lista enorme com todos os métodos de ensino utilizados em cada aula, onde eles dariam a nota para cada dia e a justificativa (coloco uma foto dessa ficha na página seguinte - Figura 31 - Fotografia de uma ficha preenchida de avaliação da disciplina na Turma 1 - e cópia da mesma no APÊNDICE D). Ao explicar essa avaliação, fiz a comparação com o método de avaliação de desempenho 360 graus que eles haviam estudado com a professora de administração, que vai além de apenas o chefe avaliar os funcionários, ao que uma aluna comentou que o que estávamos fazendo era diferente: na avaliação 360 graus os trabalhadores não podem avaliar o chefe. Compreendi, então que, na sala de aula, a “chefe” era eu.

Figura 31 - Fotografia de uma ficha preenchida de avaliação da disciplina na Turma 1



AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO DE PESSOAS – AULAS COM A PROFA. ETIANE

1. Avaliação da metodologia das aulas:

AULAS	NOTA	POR QUE ESTA NOTA?
Aula 1 – O que me compõe como pessoa? Exercício individual, em grupos e em plenária.	10	Porque achei muito interessante para e refletir sobre tudo aquilo que me compõe
Aula 2 - As pessoas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos. Exercício de observação de imagens, em grupos.	8	O exercício em si foi bom, porém a dinâmica da aula estava complicada
Aula 3 - As pessoas no mundo do trabalho em nosso cotidiano. Exercício de observação de situações de trabalho (feito em casa), debate na aula em duplas.	9	Porque foi uma boa atividade e prendeu minha atenção.
Aula 4 – Pessoas e práticas de gestão. Estudo coletivo do texto "Gerenciamento de pessoas: conceitos, evolução e perspectivas atuais".	8	Pois foi um assunto bem interessante
Aula 5 – Pessoas e práticas de gestão. Término do texto e comparação entre Teoria Clássica e Escola das Relações Humanas (vídeo, aula expositiva e discussão).	8	Foi boa a aula, pois agregou aos meus conhecimentos históricos.
Aula 6 – Introdução aos estudos do Comportamento Organizacional. Conceito de Motivação (aula expositiva, discussão e questões de concurso).	8	Foi interessante porque me fez refletir e entender alguns comportamentos das pessoas no trabalho.
Aula 7- Teorias Clássicas da Motivação. Aula expositiva e discussão.	7,5	Não lembro desta aula.
Aula 8 – Teorias Contemporâneas da Motivação. Aula expositiva e discussão.	7,5	Pois lembro de algumas coisas, como por exemplo que trabalhador precisa de incentivo para ter um melhor rendimento
Aula 9 – Avaliação: retomar situação de trabalho observada e relacionar com teorias estudadas. Discussão em duplas, escrita individual.	8	Essa atividade foi boa, pois compartilhamos experiências de trabalho.
Aula 10 – Grupos e Trabalho em Equipe. Exercício em pequenos grupos nas comissões do Projeto Integrador e papéis do facilitador e observador.	8,2	Porque foi confuso, mas deu certo de alguma forma.
Aula 11 - Grupos e Trabalho em Equipe. Exercício em pequenos grupos nas comissões do Projeto Integrador e técnicas de facilitação gráfica (exibição de um vídeo sobre facilitação e elaboração de cartazes).	7,9	Porque mesmo com toda a confusão, conseguimos fazer a Tarefa.

Para minha surpresa, os(as) estudantes se dedicaram muito à ficha longuíssima e detalhada de avaliação das atividades realizadas em cada dia da disciplina. Depois da ficha, ainda fizemos uma espécie de assembleia em torno de alguns pontos polêmicos que eles trouxeram sobre a metodologia das aulas.

O primeiro deles era fazer ou não fazer aula em roda. Fiquei conhecida no Campus como a professora que faz aula em roda, muitas vezes isso sendo comentado como algo negativo pelos estudantes. Nesse momento de assembleia, em que fiz o levantamento sobre quem gostava e quem não gostava da organização da aula nesse formato, parte da turma trouxe aspectos positivos: "mexe com as panelinhas", "em algumas atividades é importante", entretanto, mesmo sem conseguir argumentar por que, parte manifestou-se contrariamente, dizendo não gostar. A mesma polêmica se

deu em torno de misturar ou não as “panelinhas” nas atividades em grupo (eu costumava distribuí-los de modo mais heterogêneo, utilizando critérios aleatórios), então nesse momento da assembleia parte da turma afirmou gostar de trabalhar com pessoas diferentes, e parte afirmou o desejo de poder trabalhar com seus amigos.

Os(as) estudantes citaram também uma atividade em que fizemos uma roda de leitura: dividi um texto em partes, cada dupla discutia uma parte e depois contava o que conversou aos colegas. Eu mesma havia avaliado como negativa essa atividade, parecia que não estavam concentrados, mas, para a minha surpresa, vários(as) estudantes avaliaram a atividade positivamente, como boa estratégia de leitura e como forma de “fazer todos falarem”: como as duplas tinham que contar o que haviam lido, alunos que nunca se manifestavam publicamente, falaram em público pela primeira vez. Contudo alguns trouxeram os aspectos que eu havia percebido como negativos: houve muita dispersão, muito barulho das pessoas discutindo o texto, dificultando a concentração no momento da leitura. Essas pessoas sugeriram que seria melhor simplesmente lermos o texto juntos em roda.

Os pontos positivos que foram unânimes foram: o caderno do diário das aprendizagens (os estudantes disseram gostar muito dessa estratégia) e uma técnica de acolhimento que fiz com eles(as) em uma ocasião (na chegada da aula, dei um tempo para eles conversarem sobre como havia sido seu dia e como estavam chegando ali). Em poucos minutos de debate, com eles(as) argumentando e construindo consensos sobre os pontos polêmicos, conseguimos elencar as principais diretrizes metodológicas para o próximo bimestre: intercalaríamos as aulas “teóricas” e “práticas”, ou seja, uma aula expositiva em que eu traria os conteúdos de forma mais tradicional (eu falando, estudantes em fila); e outra de atividades em pequenos grupos, que eles chamavam de *práticas* (eram as minhas propostas que integravam os temas da aula com suas experiências como trabalhadores), em que poderíamos trabalhar em roda.

Essas proposições dos estudantes para qualificar os nossos dispositivos educacionais foram interessantíssimas e solucionaram vários impasses dos quais eu me dava conta, mas não conseguia vislumbrar saída metodológica. Minha grande angústia, naquela ocasião, era que os métodos de educação popular que eu estava acostumada (atividades em pequenos grupos, plenária), e que haviam produzido efeitos muito interessantes em vários contextos em que eu havia trabalhado, naquela turma gigante e muito inquieta, em uma sala pequena, não estavam funcionando tão

bem: quando eu propunha trabalhos desse tipo, a aula se transformava em um verdadeiro caos. E o que eles produziam não me parecia ir muito além do senso comum.

Por outro lado, quando tentei as aulas expositivas mais tradicionais, alunos enfileirados, eu falando, para meu desgosto, elas se desenvolveram muito bem em termos de concentração dos(as) estudantes. No entanto, nas aulas seguintes eles(as) pareciam ter esquecido tudo o que haviam ouvido nas aulas expositivas. Tampouco conseguiam fazer a conexão teoria-prática: voltar aos exercícios sobre a própria experiência como trabalhadores(as) e complementar com os conhecimentos das teorias apresentadas nas aulas expositivas. Foi então que eles(as) sugeriram, no referido momento de avaliação “da chefe”, que fossem intercaladas as aulas teóricas e práticas (uma sim, uma não), e que podia ser também uma em fila e a outra não, de modo que poderíamos compor nosso exercício, agora já coletivo, de deslocar os métodos de aprendizagem tradicionais.

Ainda era um pequeno deslocamento, apenas intercalar “aulas normais” e “aulas diferentes”, mas percebi que esse exercício de diálogo sobre os métodos de ensino foi o momento em que eu mesma aprendi a estabelecer vínculo com a turma e, com relação aos pontos elencados na assembleia, mesmo sendo a “chefe”, obedeci. Por exemplo, para trabalhar o último componente curricular da disciplina de Gestão de Pessoas, cultura organizacional (este é um tema que não está no campo da Psicologia do Trabalho, mas aqui, como era a disciplina de Gestão de Pessoas, precisei abordar), eu dei uma aula teórica e, na aula seguinte, propus que eles analisassem em pequenos grupos a cultura organizacional do trabalho de um dos colegas, análise que apresentariam ainda em uma próxima aula. O resultado das apresentações foi ótimo, eles demonstraram uma capacidade de análise das situações de trabalho muito além do que eu esperava, mesmo cometendo alguns erros nas aplicações dos conceitos.

Inaugurou-se, nessa experiência, o processo de tomar *a sala de aula como dispositivo experimental* em um sentido inventivo. Não bastava fazer boas perguntas sobre os sujeitos, também era preciso perguntar a eles sobre os dispositivos. Esta tem sido a alternativa proposta por Despret (2011a) para deslocar os métodos científicos da produção de uma relação sujeito-objeto: quanto tomamos os(as) participantes da pesquisa como expertos(as), podemos aceitar inclusive suas contribuições em nível metodológico. Desse modo, passei a adotar estratégias de negociação sobre os

métodos de ensino com todas as turmas seguintes e aprendi com os(as) estudantes as principais pistas para deslocar os dispositivos educacionais da produção de obediência, com todos as interrogações e conflitos que costumam emergir nesses deslocamentos.

A estratégia dos diários da aprendizagem, por exemplo, consolidou-se como potente em produzir outros modos de atenção à aula e ampliar experiências inventivas de aprendizagem, mas não sem contradições. Curiosamente, os estudantes consideravam extremamente difícil responder à pergunta, aparentemente simples: “o que aprendi na aula hoje?”. Essa ação que poderia ser óbvia - sistematizar e refletir sobre o que veem, ouvem e sentem na sala de aula - não parecia fazer parte de seus modos de atenção às aulas. Nas queixas de alguns estudantes sobre essa ferramenta, eu tive inclusive a sensação de que a própria ideia que os diários instigavam, tomar a aula como um lugar para *aprender,* era em si uma experiência nova. Kastrup (2004) desenvolve algumas considerações que podem nos apoiar a compreender esse ponto. Segundo a autora, tendemos a pensar a atenção como condição para a aprendizagem, inclusive nas queixas crescentes na sociedade sobre o *déficit de atenção* das crianças. Contudo, a própria atenção é um processo aprendido, ou seja, dependendo das tarefas que propomos aos estudantes, podemos mobilizar diferentes modos de *aprendizagem da atenção*.

Para mim, era sempre muito interessante ler os diários e ver a heterogeneidade das apreensões possíveis de uma mesma aula/experiência. Por exemplo, em uma aula que tinha como tema introduzir o campo da gestão de pessoas, encontrei em um diário que a estudante havia aprendido naquele dia a diferença entre orientação sexual e gênero. Isso foi um tópico paralelo que expliquei após um estudante trazer um caso de preconceito contra homossexuais em uma situação de trabalho, ou seja, nem era propriamente o tema da aula, mas, para a estudante, esse foi o ponto que lhe marcou dessa experiência. Trago abaixo outros exemplos de diários de uma aula em que o tema foi psicologia dos grupos, mas na qual eu comentei também sobre o significa pensar o trabalho na perspectiva da psicologia social e cada diário enfatizou um desses aspectos:

> “Aprendi na aula hoje que grupo é diferente de agrupamento, pois um grupo é interdependente e se algum membro faltar já desestabiliza os participantes. Agrupamento seria um conjunto de pessoas na mesma hora e local, não tendo necessariamente um laço afetivo. Aprendi também que é importante sensibilizar as pessoas à nossa volta com o tema que será abordado em uma

> reunião, por exemplo. Criar uma boa comunicação é muito importante na formação dos grupos, construir uma visão em comum. Além disso, entendi que as questões subjetivas de cada um também têm influência do mundo, como o capitalismo."
> "A disciplina introduz a psicologia social e do trabalho onde as relações subjetivas do ser humano transpassadas pela realidade gera dados relevantes para compreender os conflitos pessoais e interpessoais das dinâmicas da nossa sociedade. Durante a aula diferenciamos alguns conceitos como o de grupo X agrupamento e fomos apresentados a algumas técnicas de organização e coordenação de grupos."

Na segunda turma da disciplina de Gestão de Pessoas (Turma 2) em que utilizei o método dos diários de aprendizagem, entreguei, ao fim do primeiro bimestre, uma ficha de avaliação da disciplina, dessa vez mais simplificada, com apenas quatro perguntas:

Quadro 6 - Formulário de avaliação da disciplina utilizado na Turma 2.

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO DE PESSOAS – Profa. Etiane
1. Como você está se sentindo com relação a esta disciplina? 2. O que achou das estratégias de avaliação utilizadas? 3. Se você mesmo estivesse avaliando seu caderno e seu trabalho, que nota você se daria? Por que? 4. O que poderíamos fazer diferente?

Nas respostas dos(as) estudantes à questão 2, que enfocava mais os diários (cadernos), apareceram predominantemente sentidos como os que seguem:

> "Achei muito criativo deixar o aluno compartilhar seu aprendizado de uma maneira livre e concisa por meio de um caderno. Dessa forma, o aluno consegue se autoavaliar."
> "É uma avaliação simples, didática e bastante contextualizada."
> "Gostei, pois o caderno mostra e deixa um registro do que se aprendeu."
> "Permite aos alunos uma maior liberdade, sem a pressão de uma avaliação única."
> "O caderno foi um método novo que eu tive contato pela primeira vez aqui no IFRJ e achei bastante interessante essa forma de avaliação. Bem melhor do que a tensão da prova."
> "A forma de avaliar foi diferente no meu modo de ver, porém gostei de como foi dado os resultados. É fora do comum, mas acho válido continuar dessa forma."
> "Gostei, pois achei as avaliações menos 'robóticas', tornando-as mais envolventes e com um certo teor subjetivo requerido dos alunos."

Esse retorno dos(as) estudantes me levou a crer que a estratégia de fato estava operando no sentido de produção de uma política de aprendizagem inventiva: que desestabiliza os modos de atenção convencionais, gerando problematização. Contudo, a "subjetividade" dessa prática, elogiada na última avaliação acima, também foi apontada como um problema em outra avaliação: "*achei confusa, não que não tenham sido claramente estipuladas, mas no sentido de não saber o que era esperado*

a respeito de mim quanto às minhas avaliações". Na pergunta "o que poderíamos fazer diferente?" esse mesmo(a) estudante demanda "*uma maior objetividade do que é esperado nas atividades*". Em outra ficha de avaliação, também transpareceu um tom de insatisfação com relação ao método: "*ainda estou me adaptando a esse caderno*".

Essas considerações dos(as) estudantes são importantes. Quando o propósito é produzir inventividade, de fato, a expectativa é nos envolvermos em um movimento no qual não sabemos exatamente qual será o ponto de chegada. Eis o risco de deslocar as práticas de avaliação da lógica de solução de problemas e dirigir-se à inteligência dos sujeitos.

Ainda assim, não significa que vale tudo. Um problema dos diários era que às vezes os(as) estudantes traziam questões que não haviam sido debatidas em aula. Nesses momentos, eu ficava em dúvida se a pessoa simplesmente trouxe uma ideia qualquer porque não estava concentrada. Mas eu também me perguntava se exigir que seus relatos fossem fiéis ao que aconteceu na aula não seria reafirmar a lógica tradicional das avaliações, em que os estudantes apenas reproduzem o que foi dito. Havia ainda a questão de o diário ser um instrumento de avaliação: como atribuir nota aos diários, considerando que não estávamos mais operando em uma linha que define qual é a resposta certa e o professor só corrige o que estiver errado?

Mais uma vez, a melhor sugestão para sair desse impasse foi trazida pelos(as) próprios(as) estudantes: "*professora, por que a senhora não dá primeiro um retorno pra gente sobre como melhorar os diários, a gente arruma, e só então você dá a nota?*". Perfeito. Assim eu fiz com todos os trabalhos da disciplina dali em diante e também com outras turmas.

Trago um exemplo de minhas avaliações dos diários. Em uma aula introdutória da disciplina de Psicologia Social e do Trabalho, em que eu falava um pouco desse campo do conhecimento e também fazia uma roda em que cada estudante falava de suas experiências de trabalho, vejamos os diários de aprendizagem de dois estudantes:

> DIÁRIO 1
> *Aprendi na aula de hoje que é importante ter um primeiro momento de integração. Cada aluno tem um medo psicológico com o trabalho e é interessante compartilhar experiências. Aprendi também que a psicologia social do trabalho pensa na singularidade de cada pessoa, pois somos seres distintos, pensa na melhor forma de contribuir para a saúde mental e física.*

> DIÁRIO 2
> *Ajudou a reforçar que cada um tem a sua história, vivência e caminhada e que jamais devemos criticar o próximo sem antes conhecer a sua história.*

Diários como o 1, eu considerava que haviam atendido o objetivo: sintetizava alguns pontos trabalhados em aula, conectava-os e demonstrava uma apropriação dos sentidos construídos. O diário 2 também está correto, mas eu considerava insuficiente, era uma frase solta, sem articular com os conhecimentos trabalhados. Então, nesses casos, eu solicitava que os estudantes complementassem, desenvolvessem mais a ideia trazida ou então pedia que trouxessem outras questões trabalhadas em aula. Minha perspectiva de "correção" dos trabalhos também buscava operar em uma lógica inventiva: colocar mais problemas, fazer escrever mais, pensar a avaliação como produtora de aprendizagem, ao invés de simplesmente dizer se estava certo ou errado.

Um dos estagiários da licenciatura em psicologia que acompanhava comigo as aulas problematizou a questão de o diário ser uma escrita que remete essencialmente a um foro íntimo, pessoal. Desse modo, havia algo de contraditório em solicitar que eles escrevessem um diário que depois seria lido pelo professor. Eu refleti bastante sobre essa colocação, reconheci que se fazia presente essa contradição, mas essa construção que fizemos de eu dialogar com os estudantes sobre a escrita me pareceu tornar essa "subjetividade" do diário um processo mais articulado, conectar o íntimo com o coletivo - conforme tem sido trabalhado por outros pesquisadores que problematizam o diário na prática de pesquisa e nas intervenções institucionais, como Lourau (1993).

Além disso, ler os diários era muito menos avaliar os(as) estudantes e mais avaliar os meus próprios métodos de ensino: através dessa leitura do que de fato os(as) estudantes conseguiram ou não se apropriar, eu conseguia perceber os pontos que estavam frágeis, o que eu precisaria trabalhar mais, e isso me permitia modular melhor os dispositivos e a minha própria linguagem (muitas vezes percebi que os estudantes não compreendiam o que eu falava, conforme será analisado na Proposição III), graças a esse canal constante de diálogo.

A avaliação da disciplina feita ao fim do primeiro bimestre com a Turma 2 (conforme perguntas do Quadro 6) apontou, ainda, para outras perspectivas e sugestões, que me levaram a, no semestre seguinte, ousar um pouco mais na formulação dos dispositivos. Basicamente eles sugeriram que gostariam de trabalhar a partir de estudos de caso, para articular o conhecimento da psicologia de modo mais "prático". Considerei uma boa proposta, mas precisei, no segundo bimestre, trabalhar

outras questões em virtude de um projeto de ensino integrado com outras disciplinas. Vieram as férias e só nos encontraríamos no semestre seguinte, já na disciplina de Psicologia Social e do Trabalho.

No período das férias, retomei meus estudos de análise institucional, mais especificamente o livro clássico de Georges Lapassade, “Grupos, Organizações e Instituições”. O campo da análise institucional costuma trazer uma perspectiva bastante crítica com relação a instituições como a educação e a escola e me pareceu que começar a disciplina com este tema (que costumava ser a última unidade de aprendizagem da minha ementa) seria um bom mote para articular esse conhecimento da psicologia social com nossas próprias relações institucionais em sala de aula.

Na apresentação dos conceitos de grupos, organizações e instituições, utilizei como exemplo nossa experiência como turma, que é atravessada pelo IFRJ como organização; pela escola e educação como instituições, que nos ultrapassam; pelas políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica, pelo Ministério da Educação, pela organização democrática do Estado brasileiro, etc. Uma das citações de Lapassade (2016) que apresentei para discutirmos, foi a seguinte:

> A experiência imediata da vida social situa-se sempre nos grupos: família, classe, amigos. No trabalho, são sempre os grupos que são o horizonte imediato da experiência: é a equipe na empresa, é o grupo sindical. Mas logo, nessas organizações, surge rapidamente um elemento novo; o grupo está preso em um sistema institucional: a organização da empresa, da universidade. Nesse nível, torna-se distante a possibilidade de uma ação direta sobre as decisões: tenho rapidamente o sentimento de uma impotência, e parece-me que as decisões são muitas vezes tomadas em outro lugar, sem que eu seja consultado (LAPASSADE, 2016, p. 35).

A partir dessa reflexão, trouxe o exemplo da avaliação, que marca sobremaneira a nossa relação entre professores e estudantes. Expliquei que, inseridos nessa esfera institucional e organizacional, havia vários elementos que condicionavam essa prática, por exemplo: ao final de cada bimestre, independentemente do que acontecesse, eu teria que colocar uma nota para cada um deles no sistema acadêmico; tínhamos um regulamento que preconizava que teríamos que fazer duas avaliações, ao menos uma escrita, entre outros condicionantes que não haviam sido construídos por nós. Mas, ainda assim, haveria algum grau de liberdade para nós, sujeitos singulares que se encontravam em meio a essas instituições e organização, para refletir e construir um tipo de avaliação que fizesse sentido em nossa experiência.

Então abri a pergunta: por que termos uma avaliação? Os(as) estudantes começaram a trazer alguns sentidos que podiam ser classificados como os prós e contras da avaliação e assim os sistematizei no quadro. Como prós, eles trouxeram que a avaliação é uma forma de "comprovar competência", que funciona como uma forma de "exercitar o aprendizado", que "aumenta o empenho", "incentiva". Contudo, a lista de contras era muito maior: "desespero"; a nota torna-se um fim e não um meio, gerando a cultura de "só estudar para a prova"; afeta a "autoestima" e autoconfiança dos alunos; "classifica as pessoas"; gera "competição"; trabalha com um "padrão"; e, ainda, não necessariamente comprova competência, pois há "diferentes tipos de inteligência". Entre os prós e os contras, os estudantes situaram ainda a "pressão", que gera um mal estar, mas também é um motivador para o estudo.

Perguntei, então, sobre o primeiro sentido trazido, "comprovar competência", que tipo de competência deveria ser comprovada na disciplina de Psicologia Social e do Trabalho? Os (as) estudantes trouxeram que seria a "competência para relacionar-se", que definiram como: "estudar relacionamentos, identificá-los e compreender o comportamento pessoal no trabalho". Em seguida perguntei: que estratégias de avaliação eles imaginariam que poderiam ser utilizadas para avaliar essa competência? Eles sugeriram: "estudos de casos práticos", "estudar estruturas de empresas" e alguns ainda trouxeram o desejo de que trabalhássemos, também, "questões de concurso".

Como a sugestão do estudo de caso já havia aparecido no semestre anterior, aprofundamos um pouco mais essa proposta, combinando que alguns colegas que já tinham experiências de trabalho ofereceriam essas situações para estudarmos em pequenos grupos. Nesse momento, alguns estudantes empolgaram-se bastante, ao se darem conta de que eles poderiam exercitar práticas de "liderança" nesses pequenos grupos e percebi que eu e uma parte da turma nos conectamos em perceber a articulação do que viveríamos em sala de aula com o que se vive nos ambientes de trabalho. Contudo, alguns estudantes expressaram que não conseguiram acompanhar esse diálogo que tive com parte da turma (uma aluna disse: "professora, eu fiquei boiando"), convocando-me a estruturar melhor o processo. A aula terminou e eu me comprometi a pensar em uma estratégia de trabalho e avaliação a partir do que eles trouxeram, para validarmos na aula seguinte.

Houve um problema de método que observo nessa discussão, pois a fiz no grande grupo, com a turma toda. Desse modo, as sugestões que ficaram vieram dos(as) estudantes que conseguiram falar. Mas observei que a discussão mobilizou

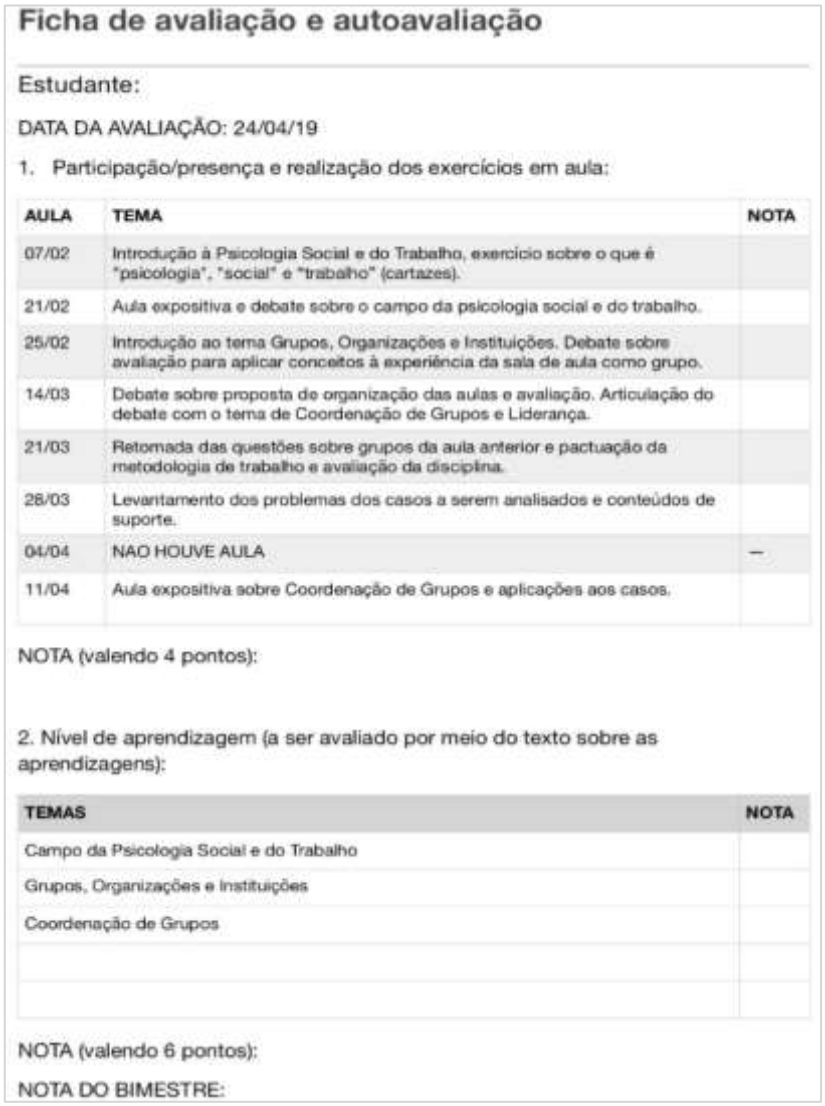
algumas pessoas que em geral não falavam muito e considerei que era o suficiente para dar seguimento ao processo. Talvez fosse importante ter problematizado mais a noção de competência e a questão das relações, que eles trouxeram como finalidade da disciplina, mas, dadas as nossas limitações de tempo (a carga horária de minha disciplina é de apenas 27 horas), julguei que era possível seguir. Vejamos o relato de dois estudantes sobre como foi sua experiência nessa aula, para que tenhamos mais elementos para pensar as potencialidades e fragilidades da atividade:

> "Essa aula foi bem interessante, pois pudemos discutir sobre os métodos avaliativos. Compartilhamos com os nossos colegas como nos sentimos com determinados métodos de avaliação. Muitas vezes, nos sentimos pressionados, desesperados e acreditamos que não comprova nossa competência. No entanto, identificamos alguns pontos positivos das avaliações como: incentivo ao estudo e empenho dos alunos."
> "Dialogar com os alunos sobre o por quê da disciplina deveria demandar mais tempo, além de ser exposto exemplos complexos de como a matéria deve ser aplicada no dia a dia."

Vejo nessas avaliações a potencialidade de ter sido um momento de compartilhamento e escuta sobre como se sentem com relação à avaliação. Mas, de fato, seria importante dedicar mais tempo a essa elaboração. Isso ficou ainda mais evidente na continuidade do processo. Para dar conta de articular as diferentes contribuições e sugestões, acabei formulando um dispositivo complexo demais, que exigiria um tempo maior para sua apropriação. E, nesse caso, os elementos institucionais e organizacionais interferiram bastante, conforme analisaremos a seguir.

Ao elaborar a proposta de metodologia de trabalho e avaliação, me dei conta de que eu teria apenas quatro aulas até o fim do primeiro bimestre, onde, por regulamento, já teria que ter uma nota para os(as) alunos(as). O diálogo com os(as) estudantes sobre como desenhar o trabalho dos estudos de caso também me levou a perceber que eles teriam que ter mais embasamento sobre grupos, para que pudessem vivenciar na atividade uma experiência qualificada de trabalho coletivo. Desse modo, propus combinar a estratégia avaliativa dos diários (que havia sido bem avaliada pela turma no semestre anterior) com a nova proposta. Dado esse contexto, definimos que trabalharíamos nessas aulas restantes do primeiro bimestre: elementos de coordenação de grupos; mapearíamos melhor os casos (teríamos um momento de escuta detalhada das situações de trabalho dos colegas que se voluntariaram para colocar em análise suas experiências); e a avaliação se daria por meio de diários de suas aprendizagens. O trabalho dos estudos de caso propriamente dito ficaria, então, para o segundo bimestre.

Figura 31 - Ficha de avaliação e autoavaliação utilizada na Turma 2



Ficha de avaliação e autoavaliação

Estudante:

DATA DA AVALIAÇÃO: 24/04/19

1. Participação/presença e realização dos exercícios em aula:

AULA	TEMA	NOTA
07/02	Introdução à Psicologia Social e do Trabalho, exercício sobre o que é "psicologia", "social" e "trabalho" (cartazes).	
21/02	Aula expositiva e debate sobre o campo da psicologia social e do trabalho.	
25/02	Introdução ao tema Grupos, Organizações e Instituições. Debate sobre avaliação para aplicar conceitos à experiência da sala de aula como grupo.	
14/03	Debate sobre proposta de organização das aulas e avaliação. Articulação do debate com o tema de Coordenação de Grupos e Liderança.	
21/03	Retomada das questões sobre grupos da aula anterior e pactuação da metodologia de trabalho e avaliação da disciplina.	
28/03	Levantamento dos problemas dos casos a serem analisados e conteúdos de suporte.	
04/04	NAO HOUVE AULA	–
11/04	Aula expositiva sobre Coordenação de Grupos e aplicações aos casos.	

NOTA (valendo 4 pontos):

2. Nível de aprendizagem (a ser avaliado por meio do texto sobre as aprendizagens):

TEMAS	NOTA
Campo da Psicologia Social e do Trabalho	
Grupos, Organizações e Instituições	
Coordenação de Grupos	

NOTA (valendo 6 pontos):

NOTA DO BIMESTRE:

Para corrigir os elementos apontados como falhos no semestre anterior, sobre não saberem exatamente o que era esperado dos diários, elaborei uma ficha de avaliação e autoavaliação (conforme figura ao lado - Figura 32: Ficha de avaliação e autoavaliação utilizada na Turma 2 - e transcrita no APÊNDICE E), em que constavam os temas trabalhados em cada aula, sobre os quais era esperado que eles escrevessem. Articulei essa estratégia com um conteúdo de gestão de pessoas que eles haviam visto no semestre anterior, quando estudamos as teorias de motivação, sobre "*feedback* autogerenciado": os trabalhadores motivam-se mais quando sabem o que será avaliado e participam dessa definição. Desse modo, eu e eles teríamos essa ficha, eu os avaliando e eles se autoavaliando, e o nosso dia de "prova" seria um momento de *feedback* individual em que conversaríamos sobre nossas avaliações e fecharíamos uma nota. Pode ser questionável na disciplina de Psicologia Social e do

Trabalho eu utilizar esses termos da Psicologia Organizacional, como *feedback*, mas em um curso de administração fazer referência a essas linguagens foi se configurando como uma estratégia de comunicação com os estudantes e também de integração com as outras disciplinas do currículo.

Meu sentimento como docente era de que, nesse processo com a Turma 2, eu estava ousando muito mais do que até então havia tentado. Mesmo com algumas limitações já expostas, eu de fato estava me arriscando a desenhar todo o andamento da disciplina a partir dessas negociações com os(as) estudantes.

Entretanto, ao colocar em prática esse dispositivo complexo, o processo foi um tanto mais difícil do que o planejado e fez emergir uma série de novas perguntas. Primeiramente, por conta de um atravessamento institucional, um evento com o reitor, perdemos uma aula, o que nos deixou com ainda menos tempo para trabalhar um processo que exigia cuidado. Na data combinada de entrega dos diários, dos 30 (trinta) alunos matriculados, 7 (sete) não entregaram o trabalho no prazo e em 5 (cinco) deles encontrei plágios de textos da *Internet*. O momento de *feedback* individual tampouco funcionou como o esperado: utilizando todo o tempo de aula para isso, eu havia conseguido conversar com menos da metade da turma. Aliás, este tem sido um grande desafio que tenho enfrentado no intento de transformar as aulas em grupos/coletivos: o tempo de 1h30min seria suficiente apenas se as aulas funcionassem como audiências.

O não cumprimento do prazo de entrega do trabalho e as situações de plágio produziram em mim um grande desapontamento. Mesmo com todo o esforço de construir com os(as) estudantes os por quês e os métodos de avaliação, isso era um sinal de que ainda estávamos na lógica de eles fazerem os trabalhos para mim, para ter a nota, e não como estratégia de aprendizagem inventiva. Também me senti de algum modo desrespeitada como docente, interpretei que eles(as) estariam supondo em mim uma permissividade, o que me despertou sentimentos autoritários: talvez não houvesse jeito, talvez eu tivesse que adotar as clássicas posições rígidas de avaliação para ser levada à sério.

Em seguida compreendi que a emergência desse sentimento era importante. E passei a perceber como concretamente uma relação professor-alunos pode ser de fato permeada pelas mesmas questões de uma relação chefe-trabalhadores. Se eu queria poder trabalhar as questões de psicologia do trabalho a partir das relações imediatas da sala de aula, a oportunidade estava dada. Refleti que talvez o que

denominei como “sentimentos autoritários” sejam uma experiência comum entre chefes que se deparem com trabalhadores que não cumprem com algum combinado. E, dado que essas lideranças não costumam possuir os recursos psíquicos necessários para se deslocar desses sentimentos, são essas próprias emoções que podem levar a um reforço de técnicas de controle, primeira alternativa que mesmo a mim, uma professora-psicóloga, me ocorreu.

No meu caso, logo após a emergência dos sentimentos autoritários, consegui me deslocar deles e passei a perguntar: será que os dispositivos haviam de fato sido negociados? Quais falhas poderiam ter existido nos métodos, que considerei que haviam sido participativos? Ou seja, antes de tirar conclusões, seria necessário abrir verdadeiramente a questão sobre que problema, afinal, estava sendo colocado em cena pelos(as) estudantes-trabalhadores(as) com esse não cumprimento dos combinados?

Nessas reflexões, um pensamento foi emergindo com mais força. Era provável que, sim, eu tivesse conseguido exercitar em minha relação com os estudantes uma espécie de liderança democrática. Mas, justamente por isso, eles ficaram mais tranquilos com os prazos do que ficariam com um professor que exerce uma liderança mais autoritária. hooks (2019), em seu texto sobre a educação democrática, afirma que “professores autoritários investem frequentemente na noção de que eles são simplesmente 'sérios', ao passo que os educadores democráticos são comumente estereotipados por suas contrapartes mais conservadoras como não tão rigorosos ou como carentes de padrão” (HOOKS, 2019, [não paginado]).

Eis um ponto interessante para reflexão: a cada vez que não nos corresponsabilizamos pela gestão em processos democráticos (concedendo mais autoridade a gestores autoritários do que aos democráticos), corremos o risco de reforçar o autoritarismo. Compreendi, então, que valeria trabalhar com os estudantes esse processo de coprodução de práticas de gestão autoritárias, permeadas pelas emoções que podem vir à tona nas relações entre pessoas com diferentes graus de poder.

Na aula de retorno das avaliações, compartilhei esses meus pensamentos com os estudantes, articulando-os com o que havíamos estudado sobre grupos, organizações e instituições. Comecei dizendo que precisávamos analisar o que poderiam significar, em termos de nosso processo grupal, essas cinco situações de

plágio e os sete trabalhos atrasados? Abrindo esse diálogo com os estudantes, pude compreender outros sentidos para esses acontecimentos.

Os cinco alunos que haviam plagiado me relataram que o fizeram porque tinham muita dificuldade de compreender os temas e escrever o que compreenderam. Uma aluna, por exemplo, disse que sempre pede ajuda para sua filha para fazer os trabalhos, que ela não consegue mesmo. Ouvir os(as) estudantes sobre o que motivou o plágio transformou meus sentimentos. Deixei de compreender essa prática como algo que de algum modo me afrontava. Ao contrário, era uma estratégia que as pessoas com dificuldades de aprendizagem tinham desenvolvido para sobreviver no espaço escolar. Isso deveria ser um tanto óbvio para uma professora psicóloga, mas, bem, se eu não tivesse entrado em diálogo com os estudantes, poderia não ter percebido essa questão. Com relação aos trabalhos atrasados, os(as) estudantes não me apresentaram motivos muito sólidos. Nesse caso, pareceu ter atuado mesmo a visão de que eu não era uma professora assim tão rígida (no semestre passado eu havia aceitado trabalhos fora do prazo), de modo que, em meio à correria das exigências das demais disciplinas, a minha foi a escolhida para deixar um trabalho para trás.

Diante disso, decidi posicionar-me demarcando a importância de alguns contratos: dessa vez havíamos trabalhado para construir uma margem maior de negociação para nossas práticas de avaliação, por isso me parecia justo exigir o cumprimento do prazo. Como era uma situação que não havíamos previsto em nossas combinações (não previmos o que faríamos se alguém não cumprisse o combinado), propus utilizarmos o que consta no regulamento da instituição: a não entrega de um trabalho implica nota zero e a entrega posterior ficaria com nota de recuperação, que vale menos pontos. Fiz essa proposição para trabalhar, justamente, esse encontro entre regulamentos institucionais e as experiências singulares das pessoas e grupos nas instituições. E de fato as vivenciei, também eu, desde minha posição de docente nessa relação.

Alguns estudantes reclamaram, contaram-me os motivos pessoais que haviam contribuído para o atraso e solicitaram que eu revisse essa posição. Eu estive tentada a relativizar, mas temi que isso pudesse ser considerado um tratamento diferenciado para determinados(as) alunos(as): como julgar qual motivo era legítimo para o atraso e qual não? E assim pude trabalhar com a turma as tensões entre burocracia, personalismo e a necessária consideração das singularidades nos

processos de gestão. Refiro-me aqui aos estudos de psicologia do trabalho que demonstraram que nunca se excluem as dimensões pessoais dos trabalhadores, mesmo nas instituições burocráticas e altamente regulamentadas. Por outro lado, abrir espaço para a subjetividade em meio às lógicas institucionais não poderia ser confundido com práticas personalistas, que favorecem alguns em detrimento de outros. Explicitei essas questões à turma, mas tomei a decisão de, naquele bimestre, manter a adoção do regulamento para todos e, no próximo, se alguém tivesse problemas para cumprir dos prazos, poderia me procurar para renegociá-los dependendo da situação.

Reconheço que a forma como lidei com essa situação oscilou entre tons ora negociados ora disciplinares, mas o fato é que os problemas de atraso e plágio não se repetiram no bimestre seguinte. Contudo, surgiram outros, também interessantes do ponto de vista desta Proposição II, o *aprender a vincular-se* como tentativa de deslocar os dispositivos educacionais da mera produção de obediência à autoridade.

Comentei anteriormente que o segundo bimestre seria o momento de finalmente estudarmos os casos em pequenos grupos. Tendo já ensinado algo sobre grupos e processos grupais, os estudantes me colocaram questões sobre como eles manejariam nos próprios grupos as possíveis situações de alguém não se dedicar ao trabalho, como poderiam aprender eles mesmos a coordenar grupos, então, novamente, desenhei uma estratégia que talvez tenha sido complexa demais para o curto espaço de tempo.

Primeiramente, consegui convencê-los a não trabalhar apenas com os amigos e dividi os grupos aleatoriamente segundo a lista da chamada. Formaram-se quatro (4) grupos com aproximadamente sete (7) integrantes, cada um deles se debruçando sobre os problemas vivenciados por um dos colegas em uma situação de trabalho específica.

Os grupos trabalhariam primeiramente com uma análise da estrutura da organizações (seguindo a sugestão dos próprios estudantes), fazendo um mapeamento detalhado do local de trabalho: ramo/setor, missão institucional, organograma, número de funcionários da sua equipe, formação, gênero, tempo de serviço, hierarquias, etc. Em seguida, fariam uma análise das causas dos problemas levantados e as sistematizariam em uma primeira apresentação à turma dessa etapa do trabalho.

Em uma etapa seguinte, eu distribuiria materiais de psicologia do trabalho para estudos e eles construiriam propostas de intervenção, tanto ideais, quanto concretas (viáveis para aquela situação), e apresentariam novamente à turma. Por exemplo: nos casos em que havia falta de comunicação entre setores, eu ofertava textos sobre gestão de equipes; nos casos de assédio moral e sexual no trabalho, os textos eram sobre assédio e sobre precarização das relações de trabalho, e assim por diante. Segue, esquematicamente, o desenho da atividade:

Quadro 7 - Desenho da atividade de estudos de caso realizada na Turma 2.

ETAPA 1 - Caracterização do local de trabalho e análise de problemas e causas
Trabalho em pequenos grupos para debater e sistematizar os seguintes elementos:
A) Contextualização do local: ramo/setor, missão institucional/função social do trabalho, organograma, número de funcionários da sua equipe.
B) Caracterização dos funcionários da equipe: formação, gênero, tempo de serviço, hierarquias.
C) Identificação dos principais problemas presentes nessa situação de trabalho e suas causas, por meio do método de "Análise de Causa Raiz".
D) Apresentação em aula do trabalho desenvolvido até aqui.

ETAPA 2 - Estudos e propostas de soluções para os problemas levantados
A) Trabalho em pequenos grupos para estudos de conteúdos de suporte para os problemas e causas levantados.
B) Debate e construção de possíveis soluções.
C) Segunda apresentação em aula do trabalho do grupo.

Como estratégia de cuidado e aprendizagem acerca dos processos grupais, em cada momento de discussão em grupo, eles se revezariam nos papéis de facilitador e observador (do processo grupal). Trabalhei com a turma o lugar do facilitador como o de quem cuida do grupo, faz a palavra circular, sistematiza, preocupa-se com quem não está participando. Já o observador teria um papel auxiliar, atentaria para o funcionamento do grupo e depois apoiaria o facilitador na sistematização dos momentos de reunião. Para a observação do processo grupal, propus o seguinte roteiro de perguntas, inspirada em algumas teorias das psicologias de grupos (como a de Pichon-Rivière, 2009):

a) Como foi a distribuição das falas no grupo? Alguém falou muito? Alguém falou pouco?
b) Houve dificuldades de escuta entre os membros do grupo? Quem não conseguiu escutar e quem não conseguiu ser escutado?
c) Houve conflitos? Foram escutados e acolhidos?
d) Como foi a condução do(a) facilitador(a)?
e) Como foi a tomada de decisões?
f) Houve momentos de silêncio? O que aconteceu um pouco antes deles?

g) Houve momento de fuga da tarefa? O que aconteceu um pouco antes deles?

A avaliação do segundo bimestre tomaria como base: a) os relatórios de cada encontro do grupo feitos pela dupla facilitador-observador; b) o próprio resultado do trabalho dos grupos nos momentos de apresentação; c) e, ainda, cada participante faria uma “autoavaliação consensuada” de sua participação e contribuição ao trabalho do grupo. Esse ponto foi um tanto polêmico, pois não bastaria a autoavaliação de cada um, e sim, deveria haver um momento de debate nos grupos para negociarem essa nota final. Meu intento aqui era criar mecanismos combinados de avaliação grupal e individual e ainda compartilhar um pouco a responsabilidade da avaliação entre os(as) próprios(as) estudantes.

Esse arranjo possibilitou que os conflitos que tradicionalmente emergem nos grupos (por exemplo, quando algum participante não se dedica à atividade) fossem analisados. Sempre que problemas como esse surgiam, eu levava para a turma para análise, pois se tratava justamente de uma questão importante a ser pensada sobre as relações interpessoais no trabalho: o que fazer quando algum colega da nossa equipe não faz as atividades combinadas?

A cada vez que faço aos estudantes esse questionamento, as primeiras respostas costumam revelar uma tendência excludente que é importante de ser pensada. Os membros dos grupos que não executam as tarefas propostas, segundo falas dos(as) estudantes, devem ser “demitidos”, “reprovados”, “não ganhar a nota do grupo”, “não colocar o nome no trabalho, ou ainda, deve-se “contar pro chefe/professor” com a expectativa de que ele de algum modo puna o sujeito em questão.

No caso que eu relatava acima, as estratégias que propus tiveram o efeito esperado de aumento de corresponsabilidade pelo trabalho, mas um dos grupos teve muitos problemas, com parte dos membros queixando-se a mim, com frequência, a respeito de outra parte do grupo que não fazia as atividades propostas. Algumas dessas queixas eram realmente indignadas e os estudantes esperavam de mim que eu punisse os integrantes que não se dedicavam. Inclusive quando eu fazia a analogia com os ambientes de trabalho, perguntando: “o que você faria se fosse um colega de sua equipe?”, alguns me respondiam que “dedurariam” para o chefe, mandariam pro “RH”, tentariam fazer o trabalho sozinhos, que não aceitariam levar ninguém “nas costas”.

Percebi que essas poderiam ser expressões da lógica individualista que orienta as relações de trabalho contemporâneas (DEJOURS, 1999) e que, também nesse campo, o aprender a conviver é um desafio. O que nos leva ao problema de como formar vínculos em um contexto de fragilidade de *vínculos* empregatícios? Segundo Dejours (1999):

> O primeiro efeito da precarização é pois a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo [...]. O segundo efeito é a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação. A terceira conseqüência é a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez. Cada um deve antes de tudo se preocupar em "resistir". Quanto ao sofrimento alheio, não só "não se pode fazer nada", como também sua própria percepção constitui um constrangimento ou uma dificuldade subjetiva suplementar, que prejudica os esforços de resistência. Para resistir, portanto, convém fechar os olhos e os ou vidos ao sofrimento e à injustiça infligidos a outrem. Nossa pesquisa mostra que todos, dos operadores aos gerentes, se defendem da mesma maneira: negando o sofrimento alheio e calando o seu. O quarto efeito da ameaça de demissão e precarização é o individualismo, o cada um por si (p. 51).

Diante desse cenário, seguindo o propósito de articular meu objeto de ensino com os métodos praticados em sala de aula, nas situações em que os(as) estudantes manifestavam o desejo de punir os colegas, minha atitude era a de construir com eles(as) outros repertórios de ação para lidarem com os problemas, por exemplo: perguntar por que o(a) colega não está se dedicando; expressar o incômodo de estar carregando o trabalho sozinho nas costas; deslocar-se do lugar de fazer pelo outro, de modo que o(a) colega possa assumir a responsabilidade. Nessas tentativas de ensinar a formar vínculos e coletivos, compreendi que estávamos ambos, professora e estudantes, aprendendo a fazer gestão em uma perspectiva democrática.

Na situação referida do grupo em que parte dos(as) participantes não trabalhavam, os(as) estudantes que se queixavam a mim conseguiram se deslocar da queixa para uma posição de construir melhores práticas de gestão do trabalho. Mas, ainda assim, elas não foram suficientes para resolver completamente os problemas. De modo que, ao final do semestre, um desses estudantes me expressou: “*professora, eu gosto dos seus métodos, mas, quando a pessoa não quer, não adianta*”.

O fato é que, quanto mais eu tentava alterar os métodos de ensino no sentido de serem mais democráticos, mais eu ouvia comentários semelhantes. Alguns estudantes verdadeiramente se irritavam, outros ficavam impacientes quando eu propunha, por exemplo, negociar os métodos de avaliação e isso começava a gerar um debate mais demorado na turma: “ah, professora, escolhe você o que vai ser”.

O que isso poderia significar? Por que os(as) estudantes pareciam me demandar uma posição de autoridade e controle? Por que era tão difícil deslocar essas relações de poder na escola?

Mas o comentário mais marcante foi o de um de meus estagiários da licenciatura em psicologia. Em uma conversa em que avaliávamos nossas práticas, ele sugeriu que eu deveria adotar métodos mais rígidos de avaliação, que não dava para ser “muito mãe” dos alunos. Essa referência me pareceu importante: por que o intento de construir processos de gestão participativos na minha relação com os(as) estudantes foi associado à maternidade? Eis, então, que o problema do trabalho reprodutivo começou a aparecer também nas relações de gênero que se estabeleciam entre eu, professora mulher, e os(as) estudantes.

Nas avaliações das disciplinas que fiz via formulário do *Google Forms*, onde os(as) estudantes podiam expressar-se anonimamente, alguns apontaram elementos críticos, pontos que que deveriam ser melhorados na condução dos métodos de ensino, mas sempre dentro do quadro de uma experiência predominantemente positiva com relação às aulas. Contudo, a única avaliação realmente negativa, que denotava uma verdadeira insatisfação do (ou da) estudante com a disciplina, sugeriu que as estratégias de ensino utilizadas estariam apropriadas a um “público mais infantil”, e não com “adultos”.

Essas referências às mães e às crianças com um tom de crítica me intrigaram. Seriam efeitos, de uma cultura que afirma, como modelo de racionalidade, as características masculinas e adultas? Os trabalhos anteriormente citados das pesquisadoras feministas que questionaram os modelos de desenvolvimento humano me encaminharam para a formulação dessa pergunta.

Contudo, o problema poderia ser um tanto mais complexo. Eu de fato me propus, inspirada pelas feministas da segunda onda (e pelas experiências de trabalho reprodutivo trazidas por minhas alunas), a afirmar relações pautadas pelo cuidado. Entretanto, é conhecido o risco que essas perspectivas tiveram de produzirem alguns dualismos. Louro (1997), à propósito das pedagogias feministas, afirma que:

> A lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos ‘clássicos’: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade - dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista (LOURO, 1997, p.112).

Além disso, está justamente no cerne da feminização da educação, na consolidação da profissão docente como feminina, o problema das relações maternais. O magistério passou a apresentar-se como opção profissional para as mulheres a partir de discursos que o situavam como extensão do lar, na continuidade daquele que seria considerado seu papel por excelência, o de educadoras de crianças: “as mulheres professoras - ou para que as mulheres possam ser professoras - precisam ser compreendidas como ‘mães espirituais’. O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades” (LOURO, 1997, p. 104). E assim constitui-se, segundo a referida autora, a ideia do professor homem como representante da “autoridade" e “conhecimento”, ao passo que a imagem da professora mulher se relaciona mais “ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (LOURO, 1997, p. 107).

Cabe, neste momento, retomar que a própria escola moderna constitui-se de modo articulado a um processo de invenção da infância como etapa específica da vida (ARIÈS, 1986), do qual também a psicologia é tributária, conforme mencionamos à propósito de suas teorias do desenvolvimento humano. Teorias essas que, como vimos, contribuíram para reforçar a divisão sexual do trabalho e a constituição da mãe como figura central nesse processo, mas que deverá ser superada quando estiver em questão a educação de adultos. Louro (1997) articula esses dilemas que estamos analisando acerca de minha experiência como professora, mulher e, ainda, psicóloga:

> Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres - das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (p. 96).

Nesse sentido, quando comentei que as ocupações engendravam gestos novos (relativos ao domínio privado) no cotidiano escolar, não fui muito precisa. Desde o processo de feminização da educação, a escola, mesmo sendo um espaço público, assume com frequência a identificação com um domínio familiar. O que foi diferente

nas ocupações foi reconfigurar essas práticas de cuidado como ação política e como elemento inerente à gestão democrática do espaço escolar.

Desse modo, dado que se colocava em minha experiência uma identificação problemática com a figura da mãe, um caminho possível seria criar estratégias que deslocassem o vínculo e o cuidado como questões concernentes apenas à esfera doméstica, materna, para o lugar de elementos técnicos e políticos. Refleti que os processos que relatei acima, acerca dos dispositivos que foram sendo formulados e reformulados em diálogo com os(as) estudantes, cuidando dessa relação professora-alunos(as), foram, efetivamente, processos de gestão. E, por isso, pareceu-me que qualquer identificação do meu trabalho docente com o trabalho reprodutivo deveria ser afirmada e valorizada como *trabalho*.

Isso me levou a colocar, no centro de minhas atividades de ensino com as duas turmas seguintes (Turmas 3 e 4) da disciplina de Psicologia Social e do Trabalho do curso Técnico em Administração, o problema que denominei como Vínculo-Controle, alçando essas questões também ao lugar de conteúdo, além de método a ser exercitado em minha relação com os(as) estudantes. A escolha dessas palavras veio com o sentido de elucidar, desde o princípio, a tensão burocracia-subjetividade que é constitutiva das interfaces da psicologia com o campo da administração científica do trabalho. O controle é o mecanismo de gestão por excelência das perspectivas tayloristas-fordistas, ao qual se associam a impessoalidade e comandos rígidos de autoridade e obediência. Esses mecanismos passam a ser questionados ainda em meados do século XX pelas proposições da Escola de Relações Humanas e são aprofundados, e complexificados, pelas teorias críticas da Psicologia Social e da Psicologia do Trabalho, como a Psicodinâmica do Trabalho.

Essas perspectivas teóricas eram as principais bases dos temas que eu costumava trabalhar na disciplina, então passei a formular dispositivos metodológicos que articulassem esse conteúdo com nossas práticas educacionais, trazendo para o centro essa proposição do vínculo como ferramenta para posicionar-se em meio às contradições das relações interpessoais no mundo trabalho. Além das influências do feminismo já explicitadas neste texto, eu pensava o vínculo a partir de minha experiência anterior em serviços de saúde, em que esse conceito é utilizado para deslocar-se dos modos tayloristas-fordistas de atenção à saúde presentes também nesse campo. Na saúde coletiva, o vínculo (entre trabalhadores, usuários, gestores) se associa a uma perspectiva de cuidado, que vai muito além da mera gestão de

procedimentos (consultas, exames), e que implica o estabelecimento de redes de corresponsabilidade entre sujeitos e entre equipes e territórios (BERNARDES, PELLICCIOLI; MARQUES, 2013).

Desse modo, nas primeiras aulas eu colocava a palavra “Controle” no quadro associada a ideias como disciplina, obediência, burocracia e a contextualizava a partir de referências que eles já conheciam da administração científica: Taylor, Fayol, Ford. Em seguida, introduzia que os estudos da psicologia apontavam que o controle era sempre falho, que os trabalhadores criavam, independentemente dos constrangimentos da gestão que tentavam prescrever comportamentos. Enfim, se quiséssemos fazer “gestão de pessoas”, teríamos que considerá-las como *pessoas*, com suas singularidades, em modos de gestão que demandam aprender a fazer laços, vínculo, construir corresponsabilidade e participação.

As reações dos(as) estudantes a essa discussão era ora de interesse ora de desconfiança. Os mais desconfiados até achavam interessante essa perspectiva de haver formas de gestão diferentes, mas achavam que era impossível ou então defendiam que o controle (por meio das clássicas hierarquias de mando e obediência) era mesmo necessário. Para deslocar esses entendimentos, eu costumava utilizar um vídeo, que me foi apresentado por um dos estagiários da Licenciatura, chamado “Ex-ET”[25].

Esse vídeo é uma animação que retrata uma sociedade extraterrestre com um funcionamento caracteristicamente disciplinar, onde todos os ETs executam atividades padronizadas nos espaços sociais. Contudo, um ET criança não se adapta a essa lógica, brincava de outros jeitos, bagunçava as formas padronizadas de produção, produzindo o maior caos. Imediatamente são acionados mecanismos de normatização: médicos, remédios. Mas as intervenções medicalizadoras não têm efeito e o pequeno ET continua a ser um sujeito desviante. O vídeo termina com ele sendo excluído daquele sociedade e sendo enviado ao planeta Terra como um novo bebê humano.

Nas duas turmas, o vídeo mobilizou diferentes sentidos: “professora, parece bobo, mas esse vídeo é muito forte, a criança diferente foi realmente expulsa da sociedade”, “será que isso quer dizer que os humanos são seres que resistem à padronização?”, por outro lado, “a gente vê no vídeo que a falta de controle gera a

[25] O vídeo pode ser acessado neste link: https://www.youtube.com/watch?v=Tkli780dX6U, acessado em 24/02/2020.

desordem”. Mais uma vez, percebi que a melhor maneira de ensinar sobre a produção de outras formas de gestão era vivenciarmos, na própria gestão da sala de aula, essa experiência.

Sendo já a terceira e a quarta vez que eu conduzia a mesma disciplina (Psicologia Social e do Trabalho), aprendi a desenvolver estratégias mais finas de articulação entre teoria e prática. Por exemplo, no primeiro dia de aula, eu articulava a necessidade de desestabilizarmos as estruturas impessoais das instituições disciplinares, como a escola, por meio de exercícios que possibilitavam que nos conhecêssemos como turma e trabalhássemos desde essas singularidades. Ao conduzir uma boa rodada de apresentações dos colegas, conseguia trazer também, como elemento técnico de coordenação de grupos (outro conteúdo da disciplina), a necessidade de cuidado na formação de uma “equipe de trabalho” (para usar os termos da administração), ou seja, a importância da integração e acolhimento dos participantes para, por exemplo, caminhar no sentido de transformar uma sala de aula (um agrupamento) em um grupo/coletivo.

Em uma turma de trinta e quatro (34) alunos, Turma 4, no primeiro dia de aula, a estratégia de acolhimento que formulei, para haver tempo de todos falarem em 1h30min de aula, foi cada um escrever em um papel os seguintes tópicos, para organizar a fala, e depois ler:

a) Nome;

b) Formação (cursos já realizados e em andamento);

c) Experiências de trabalho (e se trabalha atualmente);

d) Que tipo de questões psicológicas se vivencia no mundo do trabalho?

Acrescentei esta última pergunta para, além de fazermos uma apresentação, começar a sensibilizar para o objeto da disciplina. As respostas a essa pergunta serão analisadas na Proposição III. Por ora, vejamos em alguns diários de aprendizagem dos estudantes como eles foram se apropriando dessa discussão sobre grupos, psicologia do trabalho e vínculo nesse primeiro dia de aula:

> “Aprendi como formar boas equipes de trabalho, que um bom coordenador tem que ter um bom planejamento, tem que fazer com que a equipe interaja bem entre eles e que tem que ter um bom acolhimento de um membro novo. Também aprendi sobre as técnicas de como coordenar um grupo. Onde um coordenador formula boas perguntas e que os membros respondam em forma escrita para depois ler e não ter uma fala muito longa, e que essas mesmas perguntas sensibilizem o grupo.”
> “Na vida é possível tomar dois caminhos na hora de se trabalhar com pessoas, estes caminhos são o controle e o vínculo. O primeiro consiste em

> usar recursos para obter resultados, são usadas ferramentas de controle que muitas vezes causam ansiedade, oprimem os funcionários, são focados em resultados, entre outros. Mas o controle é falho, as pessoas podem apresentar resistência a essas normas rígidas. O vínculo consiste em usar estratégias como a participação e o envolvimento das pessoas para se atingir o resultado. Fazer rodas para as pessoas se apresentarem une mais as pessoas do que simplesmente as pessoas cumprirem suas funções. Criar um espaço para que as pessoas possam falar sobre temas específicos para sensibilizar as mesmas para um tema escolhido."
> "Aprendi que para formar boas equipes de trabalho é necessário além de um planejamento e cuidar da formação do grupo, o líder precisa acolher os novos integrantes e valorizar o relacionamento interpessoal antes mesmo das tarefas. Outro ponto importante é que o controle e o vínculo são caminhos que podemos seguir no ambiente de trabalho, ambos com pontos positivos e negativos. Lembrando que todas as pessoas possuem autonomia e desenvolvem formas de resistir aos mecanismos de controle."

Os diários acima demonstram a apropriação de um senso de cuidado que é interessante. Contudo, lendo frases como "*o vínculo consiste em usar estratégias como a participação e o envolvimento das pessoas para se atingir o resultado*", "*o líder precisa acolher os novos integrantes e valorizar o relacionamento interpessoal antes mesmo das tarefas*" passei a ser assolada por um temor: eu estava muito preocupada em deslocar os(as) estudantes do funcionamento disciplinar predominante na escola e, ainda hoje, nos ambientes de trabalho, mas esse debate sobre subjetividade e vínculo poderia ser facilmente confundido com as demandas do capitalismo contemporâneo de trabalhadores criativos, flexíveis, proativos.

Segundo Júnior e González (2001), as "técnicas participativas" que tentam envolver os trabalhadores nas práticas de gestão, podem estar apenas mascarando um contexto econômico de precarização e enfraquecimento das entidades de representação de trabalhadores. Além disso, as demandas de trabalhadores polivalentes costumam estar à serviço da intensificação do trabalho em decorrência da redução de custos. Ramos (2001) também afirma, em um sentido crítico, que "antes, o profissionalismo abrangia postura cívica e consciência profissional, enquanto, atualmente, apela-se também, e muito mais, às qualidades cognitivas e socioafetivas do sujeito profissional" (*online*).

Podemos também resgatar a discussão de Deleuze (1992) sobre as sociedades de controle. Segundo o autor, a questão do capitalismo contemporâneo não se explica mais pela via do poder disciplinar. O controle se dá muito mais "a céu aberto", ao modo de uma introjeção da disciplina que antes necessitava de dispositivos institucionais e vigilância constantes. Federici (2017) comenta esse

processo de transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle de modo muito elucidativo:

> O desenvolvimento do autocontrole (isto é, do domínio de si, do desenvolvimento próprio) se tornou um requisito fundamental em um sistema socioeconômico capitalista no qual se pressupunha que cada um fosse proprietário de si mesmo, o que se converteu em fundamento das relações sociais, e em que a disciplina já não dependia exclusivamente da coerção externa (p. 272).

Nesse sentido, o contraponto vínculo-controle só seria um caminho pedagógico interessante se que eu conseguisse complexificar essas noções à luz dessas perspectivas críticas da organização do trabalho contemporânea. Habitada por essa discussão, busquei, então, politizar o problema articulando-o, mais uma vez, com a perspectiva da análise institucional, em seu potencial de trazer outros níveis de análise para as relações grupais, ao conectá-las com as dimensões das organizações e instituições, articulando micro e macropolítica.

Assim como fiz na Turma 2, eu utilizava como exemplo as relações institucionais que nos atravessavam na própria sala de aula e aproveitava a oportunidade para abrir o debate sobre a avaliação da disciplina. Articulava também essa discussão com as práticas de avaliação de desempenho utilizadas nos ambientes de trabalho: perguntava que tipo de avaliações já haviam vivenciado, como haviam se sentido. E terminava afirmando que, do ponto de vista da psicologia, a pergunta sobre qual é a estratégia de avaliação de desempenho mais eficaz pode ser mais bem respondida através do diálogo com os(as) trabalhadores(as)-estudantes. Vejamos em alguns diários como os(as) estudantes foram se apropriando dessas discussões:

> “Na aula 3 (20/08) trabalhamos os conceitos: Instituições, Organizações, Grupos e Indivíduos. Estes confrontam pensamentos/ideias referente a classificações de ambientes comuns ao nosso dia-a-dia como a família, trabalho, estudos e outros. Um exemplo seria a instituição que estudamos, onde nós (alunos) somos os indivíduos (juntamente com os professores, funcionários); os grupos seriam a turma, os setores de ensino (apoio como secretaria); a organização estaria na esfera do campus, do curso em si; e por fim a instituição seria a educação de uma forma geral, na esfera macro (no caso o próprio MEC, as leis, os regulamentos).
> Outro fator levantado em sala foi referente à forma de avaliação da disciplina, discutindo como um grupo, para conseguir encontrar um meio que seria aceito por este mesmo grupo (a turma). Trabalhando assim conceitos de participação coletiva, controle (ausência deste), estímulos à produção de aprendizagem e conteúdo, fugindo assim do conceito de padronização (modelos de ensino e avaliação).”

> "O que aprendi na aula hoje? A análise institucional serve como um instrumento para intervir e pensar os problemas que se fazem presentes em

> nossas instituições. Essas instituições por sua vez, ajudam a organizar os comportamentos sociais, por exemplo, existem as instituições de educação, que ensinam como se deve socializar, aprender e interagir.
> Os padrões das organizações servem ao dominador, porém quando há resistência à regra colocada, os controles existentes acabam falhando.
> Na avaliação de desempenho leva-se em consideração os critérios (que é uma regra que permite a fundamentação racional de uma escolha), como resultados e os métodos como feedback, testes de desempenho. A psicologia do trabalho orienta os gestores a ir na contramão das avaliações convencionais, isto é, construir junto aos funcionários sua avaliação."

Nesses diários, vi emergir um sentido mais crítico, mas ainda estava presente o risco de os(as) estudantes entenderem que estávamos, eu e eles(as), fora de uma relação de controle, o que não era verdade, considerando que estávamos imersos em uma instituição disciplinar como a escola - e como, possivelmente, seriam suas experiências nos ambientes de trabalho. Em meio a essas interrogações, se o que eu estava ensinando sobre vínculo (e mesmo se o que eu estava exercendo em minha própria relação com os/as estudantes) estaria reproduzindo a tecnologia de poder muito mais sutil e perversa das sociedades de controle, novamente pude recolocar o problema a partir do diálogo com as próprias experiências de trabalho dos(as) alunos(as).

Na preparação de minhas aulas sobre grupos, eu começava a abordagem com as teorias clássicas de liderança (dada a recorrência dessa palavra no curso de administração) para depois desconstruí-las, passando pelas ideias, ainda da administração, de “trabalho em equipe” (dispositivo bem característico da sociedade de controle, que engaja os trabalhadores em uma lógica participativa que visa exclusivamente à produção), até chegar na ideia de coletivo da psicologia social (que aborda a grupalidade em um sentido também político, considerando seus atravessamentos institucionais). Em uma dessas aulas, simultaneamente os(as) estudantes estavam fazendo observações de situações de trabalho e, no ponto em que eu falava sobre a tendência a lógicas mais colaborativas no capitalismo contemporâneo, a cultura do “trabalho em equipe” (ainda que isso levasse a mais sobrecarga psíquica), nos demos conta de que em nenhum dos casos observados isso ocorria. Todas as situações refletiam os trabalhadores cada um por si. Pior do que isso, contraditoriamente, no momento mesmo em que eu falava sobre o tema, a organização da aula estava na clássica posição disciplinar: alunos enfileirados, eu falando. Ou seja, nem mesmo ali se fazia presente a equipe ou o trabalho coletivo, colaborativo.

Nas experiências dos estudantes que já trabalhavam, ocorria o mesmo: embora em suas seleções lhes tenham sido exigidas características como “proatividade”, “saber trabalhar em equipe”, “disposição para a inovação”, em nenhuma dessas experiências, encontrávamos a tal da “equipe”, e tampouco qualquer abertura à diferença. Essa constatação me levou a questionar se uma abordagem apenas crítica às demandas subjetivas do capitalismo contemporâneo seria o melhor caminho para se pensar o vínculo em um sentido político. Se, ao menos na experiência desses trabalhadores técnicos, o que se apresentava era uma produção muito pobre de subjetividade, nunca articulada ao coletivo, o que tínhamos era mais um campo em aberto, que demandava pensar como a produziríamos, do que questão a ser desconstruída. De modo que me pareceu que um direcionamento mais potente para o problema seria pensar, em um modo produtivo: que tipo de subjetividade seria interessante (politicamente) produzir nos ambientes de trabalho?

Na Proposição III, analisarei como a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho seguiu nas turmas do curso Técnico em Administração após eu ter chegado a essa problematização, mas, neste momento, gostaria de abrir uma outra experiência docente que me permitiu habitar mais intensamente este último problema. Trata-se da disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa, no curso de Gestão de Projetos Ambientais.

Começo trazendo o contexto de criação desse curso. A demanda por ofertas de cursos no eixo tecnológico de Ambiente e Saúde surgiu nas primeiras pesquisas para o processo de implantação do Campus do IFRJ em Niterói. Com a entrada de docentes nas áreas de ciências sociais e humanas e ciências biológicas, para atender aos cursos integrados de Ensino Médio, foi possível começar a pensar a estruturação desse eixo no Campus. Nossa primeira oferta foi esse curso de aperfeiçoamento, na modalidade FIC, com duração de um semestre e carga horária de 160 horas, tendo como requisito ter o Ensino Médio completo.

No processo de formulação do curso, identificamos que os(as) profissionais da área ambiental costumam carecer de ferramentas de gestão para a condução de projetos, e por isso chegamos nesse desenho de um curso de Gestão de Projetos Ambientais. Minha participação nesse grupo multidisciplinar como profissional da psicologia instigou a que pensássemos esses processos de gestão de modo não dissociado dos processos de produção de subjetividade. A inclusão no currículo da

disciplina que eu ministraria, intitulada Ferramentas para Gestão Participativa, foi efeito desses debates iniciais com os(as) demais docentes do curso.

Minhas referências para pensar processos participativos de gestão provinham de minha trajetória anterior no campo da saúde coletiva, onde pude vivenciar as diferentes tecnologias desenvolvidas no SUS para dar conta do desafio da participação de gestores, trabalhadores e usuários na implementação de políticas, projetos e programas públicos, como as desenvolvidas nos campos da Educação Popular em Saúde, Educação Permanente em Saúde e na Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS (BRASIL, 2010). Nesses campos, utilizamos conceitos que em grande medida se distinguem da ideia de "gestão participativa" (que possui, como vimos acima, sentidos que vêm sendo apropriados de um jeito muito favorável à lógica capitalista contemporânea), mas, como se tratava de abrir um diálogo com a área ambiental, optei por utilizar no título da disciplina o termo mais frequentemente utilizado nos processos participativos desenvolvidos pelos profissionais de meio ambiente.

Por sua vez, a palavra "ferramentas" foi incluída para denotar o enfoque metodológico que escolhi para a abordagem do tema: formar os(as) estudantes com métodos de coordenação de grupos e oficinas de modo a serem capazes de articular os diferentes atores envolvidos em seus projetos ambientais, elaborando diagnósticos e planejamentos ambientais participativos. Essa escolha também decorreu de minha experiência anterior na gestão de políticas públicas nacionais, na qual observei que um elemento chave para se produzir ou não processos participativos depende de como planejamos e conduzimos processos grupais, desde as situações mais simples, como reuniões de equipe, até eventos mais elaborados em espaços de participação social como oficinas, conselhos, seminários. Nessa formulação, também me baseei em uma formação de Facilitadores de Processos Participativos, que vivenciei na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), em Brasília, juntamente com outros gestores da minha antiga carreira de Analista de Políticas Sociais. Tomei, ainda, como base experiências de intervenção em projetos co-geridos de ambiência de serviços de saúde, segundo diretrizes da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS (PNH), que me ensinaram que a gestão participativa de fato é um processo que articula o *vincular* e o *habitar*.

Mas, bem, eu havia aprendido a coordenar grupos depois de uma graduação e mestrado em psicologia e anos de experiência profissional como psicóloga social.

Como conseguiria ensiná-las em uma disciplina com a duração de 21 horas para biólogos, engenheiros, químicos, geógrafos? Diante desse desafio, tomei como guia minhas próprias aprendizagens como trabalhadora. Como eu fazia o que fazia quando coordenava grupos? Que tipo de conceitos e tecnologias eram necessários para aprender a formar coletivos?

Pensei que, primeiramente, os estudantes precisariam compreender o que é um trabalho coletivo. Em psicologia social, o conceito de coletivo implica um plano relacional que produz subjetividade, e não em “uma relação que se dá a partir de termos constituídos - tal como no conceito de interação” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 302). Um coletivo vai além, portanto, do entendimento de grupo como encontro entre pessoas já constituídas. O grupo funciona como um coletivo quando não se resume à esfera dos indivíduos, quando “desindividualiza”, e é por isso que afirmamos que ele é “pré-individual”.

No campo da gestão de projetos ambientais, pensar, portanto, a formulação dos projetos a partir do trabalho coletivo, significaria que ninguém teria, no ponto de partida, o projeto. Seria preciso construir um dispositivo em que o próprio projeto ambiental emergiria do trabalho dos atores, produzindo ao mesmo tempo o projeto e as pessoas. Essa perspectiva ampliada de trabalho coletivo, seria provável que os estudantes nunca a tivessem vivido.

De fato, assim que viam o nome da disciplina e começavam a compreender que gestão participativa implicava grupos, os(as) estudantes costumavam me contar que achavam muito difícil “trabalhar em grupo”, trazendo motivos como os seguintes: as pessoas são muito diferentes, a dinâmica do trabalho fica mais imprevisível, é preciso exercitar o “desapego” com relação às próprias ideias. Isso me levou a compreender que esta era uma segunda pista metodológica: reconhecer que formar coletivos é difícil. Na minha experiência eu havia aprendido a coordenar grupos depois de ter habitado essa dificuldade e, aliás, era justamente essa certeza de que “trabalhar em grupo é difícil” o que me levava a planejar bem cada momento de encontro entre pessoas, sempre que estou na posição de condução/coordenação de atividades coletivas.

Eis a terceira pista: por ser difícil, o próprio ato de produzir coletivos também passava por vivenciar coletivamente essa coordenação. E foi assim, que, logo nas primeiras aulas, eu recomendava que eles jamais se arriscassem a coordenar um grupo sozinhos, seria preciso no mínimo dupla ou formar uma equipe gestora, para

cuidar do planejamento e análise do processo. Enunciar essa pista teve um efeito de intervenção em minhas reflexões sobre o trabalho docente. O fato de que predominantemente os(as) docentes formulam e conduzem sozinhos os dispositivos de intervenção da sala de aula pode configurar, em si, um entrave à construção de políticas de educação e aprendizagem democráticas. Ao não termos, nós mesmos, um coletivo gestor, ficamos muito mais sujeitos a reproduzir, em nossas relações com os(as) estudantes, as práticas por vezes autoritárias que atravessam a instituição escola.

Dado que o nome da disciplina era “gestão participativa”, optei por trabalhar a ideia de coletivo explorando, primeiramente, o sentido de *participação* em sua radicalidade. Coerentemente com os propósitos da disciplina, todo esse percurso conceitual foi trabalhado já exercitando ferramentas de diálogo, em que os estudantes trabalhavam em pequenos grupos se debruçando sobre os problemas: O que é participação? Por quê participação? (Por que é importante em projetos ambientais) e Desafios (quais são as dificuldades dos processos participativos). Também propunha a leitura de textos, para eles qualificarem os debates nos grupos e, ao final desse momento mais conceitual, fazíamos um exercício de construção colaborativa do conceito de gestão participativa em uma cartolina.

No início, eu mesma sistematizava os sentidos que os(as) estudantes iam construindo, mas logo percebi que a habilidade de sistematização era uma das mais importantes a ser desenvolvida por quem coordena grupos, então passei a compartilhar essa tarefa, distribuindo folhas e canetas para eles(as) próprios(as) se envolverem na escuta e síntese do que os(as) participantes falavam. Também trabalhei com o diário das aprendizagens, como ferramenta que os auxiliaria a exercitar essas habilidades. Segue o diário de um estudante dessas primeiras aulas e sua sistematização sobre as perguntas “o quê”, “por que” e “desafios" à participação:

Quadro 8 - Diários de um estudante da disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa.

DIA 1
Participação é: estar presente; compartilhar ideias e opiniões; estar vinculado a um determinado grupo; engajamento; contribuir com algum objetivo/projeto; estar ciente sobre o tema; símbolo democrático. A gestão participativa em projetos ambientais é importante porque apenas com o diagnóstico apontado pelas pessoas envolvidas no projeto será possível indicar os programas de gestão, ideias a serem executadas e a direção para alcançar o resultado desejado. A palavra final de aprovação ou não deve ser das pessoas que habitam o local onde esse projeto ambiental irá ser aplicado, porque são as mesmas que irão pôr o projeto em prática junto com o órgão gestor.

Quadro 8 - Diários de um estudante da disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa.

DIA 2		
Antes da execução de uma reunião participativa, deve-se mapear ao máximo os interesses de cada participante a fim de minimizar o "jogo de poder" e externar o interesse do bem comum. Não é aconselhável uma condução individual de uma reunião, é recomendado distribuir as responsabilidades para uma melhor elaboração das estratégias na condução da reunião. Pós reunião participativa, realizar com os companheiros condutores uma análise do processo da reunião, identificando possíveis erros e corrigi-los para melhor consolidação da participação no grupo.		
O que é participação?	**Por que participação?**	**Desafios à participação**
• Estar presente • Escutar • Respeito • Metodologia • Facilitação • Sistematizar ideias • Comprometimento • Processo dinâmico • Diálogo • Pessoas • Coletividade • Ato voluntário • Inclusão • Cidadania • Planejamento • Compartilhar • Poder • Social • Descentralizar o poder • Horizontalidade	• Vontade de mudança • Diálogo • Expor opiniões • Estímulo • Coletar e trocar informações • Conexão • Estar ciente • Construção de ideias • Novas ideias • Fortalecimento do grupo • Contribuir • Interação • Representação social • Objetivos • Atividades • Conhecimento • Facilitação da viabilização • Reconhecimento individual • Inclusão • Equilíbrio • Pertencimento • Comunicação	• Reconhecer as diferenças • Planejamento • Coordenação • Democrático • Linguagem • Metodologia • Distribuição de poder • Facilitação • Engajamento • Diálogo • Respeito • Horizontalidade • Pertencimento • Inclusão/Integração • Fortalecimento do grupo • Conhecimento • Conquista • Empatia • Comprometimento • Construção de consenso • Escutar • Autonomia

Cada uma dessas palavras gerou um intenso debate no grupo. Seria descentralizar, distribuir ou reconhecer o poder? Qual o melhor nome para quem coordena o grupo? Líder? Coordenador? Facilitador? Minha mediação com os(as) estudantes foi mais no sentido de ampliar as perguntas do que ofertar respostas, pois me pareceu também que nós que coordenamos grupos o que mais temos de aprender é formular bons problemas.

Essa disciplina foi ministrada em um momento político delicado do Brasil, durante o segundo semestre de 2018, em meio a mais uma eleição presidencial que dividia o país. Desse modo, como recurso didático para pensar a importância da participação social, bem como seus desafios em termos de gestão e imersão nos jogos de poder presentes na sociedade, trabalhei com os(as) estudantes um

documentário sobre a Assembleia Constituinte de 88, intitulado “A constituição da cidadania”, feito pela TV Senado[26].

No documentário, é possível observar que um dos nossos mais importantes “projetos", a Constituição Federal (conhecida justamente como a “constituição cidadã”), emergiu de um processo que poderíamos denominar como participativo envolvendo, não sem tensões: o Congresso Nacional, o chefe do Executivo à época e, sobretudo, a ampla pressão/participação da sociedade civil organizada que, via movimentos sociais - como o indígena, da saúde, da população negra, das crianças - conseguiu inserir na nossa carta magna direitos importantes e que se desdobraram em legislações seguintes, como o SUS, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. O debate sobre o documentário possibilitou, portanto, que pensássemos a participação em um sentido não ingênuo, e sim, imersa nos jogos de poder e dependente de arranjos organizados, de dispositivos, pra que se efetivasse.

Após esse percurso, o conceito de gestão participativa construído pela turma e as principais pistas para a produção de coletivos podem ser vistas neste diário do mesmo estudante:

Quadro 9 - Continuidade do diário de um estudante de Ferramentas para Gestão Participativa.

DIA 4
Conceito de gestão participativa formado pela turma em colaboração: “Gestão participativa é um processo em que há inclusão ativa dos participantes e interesses envolvidos no projeto, através de ideias e opiniões, com a finalidade de encontrar um consenso para atingir um ou mais objetivos específicos, descentralizando o poder”. Em um trabalho coletivo, os resultados devem ser construídos pelos participantes do grupo sendo incentivados pelo facilitador. Como conduzir um processo participativo? Decisões participativas demandam muito trabalho, sendo assim, é preciso: • Valorizar a participação de todos • Reconhecer os desafios da participação • Organizar uma equipe gestora • Cuidar do momento de sensibilização e mobilização dos participantes • Mobilizar as pessoas para um sentido ativo • Ciente que ocorrerá resistências • Garantir planejamento e análises Ferramentas para conduzir um processo participativo: • Registrar tudo que ocorrer no processo • Organizar e sistematizar • Manter o foco no tema • Todos os participantes podem se manifestar • Procurar facilitar o consenso • Aceitar e identificar posições diferentes promovendo o debate • Consolidar o conhecimento compartilhado

[26] O documentário completo encontra-se disponível neste link: https://www.youtube.com/watch?v=yDRPI0a3uZQ, acessado em 24/02/2020.

Por serem profissionais da área ambiental, comumente o tema da “conscientização” aparecia como sentido que eles(as) buscavam em sua relação com a sociedade. Isso nos levou a abrir com mais atenção a pergunta: “como alguém toma consciência de algo?”, a qual, por sua vez, nos encaminhou para outros conceitos importantes quando está em questão enfrentar-se com a diferença.

Esse anseio dos estudantes por *conscientizar os outros* me levou a me perguntar sobre como, afinal, eu havia aprendido a me deslocar dessa posição (a qual, aliás, é um grande entrave na condução de qualquer processo que se pretenda ser democrático)? Refletindo sobre essa questão, percebi que a concepção que mais havia me ajudado a lidar com a diferença era a perspectiva da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, na sua assertiva de que os seres vivos não operam com diferentes visões sobre um mesmo mundo, mas sim habitam/produzem diferentes mundos dependendo de suas histórias e compartilhamentos (MATURANA, 1999).

Por ser um autor do campo da biologia, pareceu-me interessante levar algumas de suas ideias à turma. Expliquei aos estudantes sua perspectiva de relações não instrutivas entre organismo e ambiente, para abordar que, na temática ambiental, não bastava tentarmos “instruir” a sociedade sobre o que se deve ou não se deve fazer. Além disso, a Biologia do Conhecer também nos permitia compreender por que nem sempre conseguimos convencer o outro da nossa perspectiva. Maturana (1999) constrói sua teoria como um importante contraponto ao que ele denomina como o *caminho explicativo da objetividade sem parênteses.* Este é um modo de compreender e explicar a “realidade” em que apelamos a entidades transcendentes, que existiriam independentemente de nossas distinções como observadores, para validar nosso conhecimento do mundo. Aqui, a cognição é tomada como dada de antemão, assim como o mundo, que funcionaria como um referente para as explicações do observador. Segundo o autor, porque supõe uma existência objetiva independentemente do que ele faz, nesse caminho explicativo, o observador tem dificuldades em aceitar diferentes explicações e domínios de realidade como legítimos. Por isso, nesse modo de conceber o conhecer, "um apelo ao conhecimento equivale a uma petição de obediência" (MATURANA, 1999, p. 249). O autor associa essa perspectiva das ontologias transcendentes, justamente, à cultura patriarcal:

> Em nossa cultura patriarcal, não aceitamos os desacordos como situações legítimas, que constituem pontos de partida para uma ação combinada diante de um propósito comum. Devemos convencer e corrigir uns aos outros. E somente toleramos o diferente confiando em que eventualmente poderemos

> levar o outro ao bom caminho - que é o nosso ou até que possamos eliminá-lo, sob a justificativa de que está equivocado (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 31).

Em minha aula sobre Maturana, eu disse, então, aos estudantes que o reconhecimento de que não são diferentes visões sobre um mesmo mundo, mas diferentes mundos que se encontram quando começamos a formar um coletivo, era o que poderia nos deslocar da raiva que por vezes sentimos dos que pensam diferentes de nós nos grupos pelos quais circulamos. Esse reconhecimento possibilitava que investíssemos tempo, sempre que colocamos pessoas diferentes em contato, na construção de um mundo comum. E, o mais importante: se reconhecemos que o mundo comum não está dado, aceitamos melhor a tarefa de trabalhar para construí-lo.

Esse foi o momento da disciplina em que um estudante comentou, de forma emocionada: "*professora, isso é muito sensível*". Nesse comentário, percebi que de algum modo estava implicado novamente meu lugar de professora, mulher, psicóloga, a quem se costumam associar essas sensibilidades. Mas, no presente caso, essa associação não tinha aquele sentido negativo, que havia aparecido em algumas das experiências citadas anteriormente. Ao contrário, eu percebi em sua fala uma imensa admiração e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que "esse corpo sensível, eu não tenho".

Estou tratando aqui de um plano de afetos. O estudante não falou essa última frase, mas foi desse modo que sua intervenção me afetou (e, bem, todo este texto não é tanto sobre o que os(as) estudantes disseram, mas sobre como eles(as) me afetaram). Eis então que essa cena tomou para mim a forma de um acontecimento, que talvez condense tudo o que estou tentando abordar nesta que foi a Proposição mais difícil de escrever, onde mais me interroguei, e que, por isso, escolhi narrar a partir das contradições que habitei nesse percurso.

Precisei tratar do feminismo e do trabalho das mulheres intensamente nesta parte porque percebi que "aprender a vincular-se" é, de certo modo, aprender a fazer o tipo de trabalho que tendemos a classificar como reprodutivo. Quando o estudante comenta que isso é muito sensível, não pude deixar de pensar que o que é sensível, então, é a democracia e, por que não, o próprio trabalho da gestão. Essa "sensibilidade" é inerente a qualquer ação que se proponha a construir um mundo comum com os outros.

Ensinando as “ferramentas para gestão participativa”, percebi que dá muito trabalho *fazer participação*, mas também que é um trabalho possível, tecnicamente viável, inclusive parece que ter sido possível ensinar-aprender bem sobre ele em um curso de 21 horas. Então, por que nos recusamos a fazê-lo (na escola, no trabalho, na gestão)? Não posso deixar de pensar que essa resistência ao *trabalho* da democracia é também uma resistência ao trabalho reprodutivo e às mulheres.

Nesse caminho de reflexão, arriscaria pensar que a tendência, referida anteriormente, de refletirmos sobre a apropriação da subjetividade nos discursos capitalistas contemporâneos apenas em um sentido crítico também estaria relacionada com esse problema. Deixar de abordar essa dimensão “pessoal” como questão técnica, a ser trabalhada, pode também significar o não reconhecimento da afirmação feminista de que *o pessoal é político* e de que o trabalho reprodutivo é *trabalho*. Em certo sentido, considerar que apenas o mundo do trabalho contemporâneo impõe demandas subjetivas aos trabalhadores seria excluir uma parte da história do capitalismo calcada, desde seu início, como argumenta Federici (2017, 2019), no trabalho das mulheres. O trabalho feito em casa sempre fez parte desse modo de produção. Que a mobilização subjetiva exigida por essas atividades domésticas apareça agora como questão para o espaço público, no campo das relações de trabalho contemporâneas, não merece o tratamento de problema a ser meramente denunciado.

Vinciane Despret, cujo trabalho sobre os dispositivos experimentais citamos no início desta Proposição, também tem uma extensa obra dedicada ao problema das emoções e os lugares que são a elas designados nos espaços públicos. Segundo a autora,

> Numerosas pesquisas vieram inclusive confirmar e apoiar esta crítica: o contraste emoção/razão, que, aliás, confirma outros dualismos afiliados – passividade/atividade; natureza/cultura; corpo/consciência/ subjetividade/pensamento racional; valores/fatos; transbordamento/controle-vontade – é um contraste que hierarquiza os seres. Do lado dos detentores privilegiados da razão, encontraremos aqueles que têm o direito do exercício no espaço público (os homens, se possível, brancos e civilizados); do lado das emoções, encontraremos aqueles que dele são excluídos: as mulheres, as crianças, aqueles que durante muito tempo chamamos primitivos, até mesmo as classes trabalhadoras (sempre à beira de um motim) (DESPRET, 2011b, p.31).

No capítulo introdutório da tese, comentamos sobre o estado inicial do conhecimento que articula estudos de gênero e EPT. Alguns estudos existentes apontam para a predominância masculina nesse campo, dada a sua tradição de

abarcar a formação profissional em áreas técnicas e tecnológicas tradicionalmente identificadas aos homens (SANTOS, 2013; LOPES; QUIRINO, 2017). As reflexões que estamos fazendo sobre trabalho reprodutivo e EPT, associada a essa consideração de Despret (2011b) sobre as classes trabalhadoras também serem situadas do lado dos que têm emoções, nos levaram a pensar que os trabalhadores de nível médio (independentemente de gênero) muitas vezes realizam trabalhos com características comuns ao trabalho doméstico identificado às mulheres, como talvez seja o caso dos próprios técnicos administrativos, que costumam atuar em diferentes áreas meio[27].

Mas há ainda uma outra dimensão desse debate, muito importante, e que se conecta com os problemas levantados na Proposição I, sobre a relação com a terra e as questões de raça que emergem quando dirigimos a atenção para uma perspectiva mais localizada da história de trabalhadores(as) brasileiros(as). Schwarcz (2019), em seu livro recente em que analisa as origens do autoritarismo brasileiro, resgata que a ocupação do nosso território se deu via distribuição de grandes pedaços de terra para determinadas famílias. Tais características de nosso processo de colonização tiveram como um de seus efeitos o *mandonismo* como política de gestão tipicamente nacional, calcado na figura do coronel, que "corporificava um dos elementos formadores da estrutura oligárquica tradicional baseada em poderes personalizados e nucleados, geralmente, nas grandes fazendas e latifúndios" (SCHWARCZ, 2019, [não paginado]).

Schwarcz (2019) associa ao coronelismo a constituição de uma lógica de poder familiar, de troca de favores, em que os interesses privados se sobrepõem aos públicos, mesmo com o advento da República, o que levou ao estabelecimento de uma cultura política paternalista, "unindo à figura do senhor aquela do 'pai' - bondoso e severo". Nesse sentido,

> A escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita (SCHWARCZ, 2019, [não paginado]).

[27] Alves (2017) aponta que a divisão sexual do trabalho é essencialmente produtora de binarismos, o que tem como efeito que eles se façam muito presentes nas análises de pesquisadores que se debruçam sobre as relações entre gênero e trabalho. Nesse cenário, é possível que nossa discussão nesta Proposição esteja habitada por esses binarismos, dado que não estamos incluindo em nossas problematizações outras categorias dos estudos de gênero, como a de diversidade sexual. Neste momento, reconhecemos que conseguimos abordar apenas, e parcialmente, a perspectiva das mulheres.

A autora analisa como essa história condiciona, ainda hoje, nos diferentes espaços sociais, “o personalismo dos mandos privados e a (quase) ausência da esfera pública e do Estado” (SCHWARCZ, 2019, [não paginado]). Inclusive no âmbito do próprio Estado, ocupado, como sabemos, por poucas famílias.

Essa discussão sobre a relação entre escravidão e práticas autoritárias de gestão no Brasil me fez refletir sobre meu lugar de professora branca, elemento que eu não havia considerado nas análises feitas acima sobre os atravessamentos de gênero em minha relação com as turmas. As reflexões de Schwarcz (2019) sobre o paternalismo também nos interessaram em especial, dado que, embora tendamos a associar o domínio privado à figura da mãe, no Brasil ele se exerceria sobremaneira no espaço público por meio da figura do pai-coronel, “bondoso e severo”.

De fato, nas experiências de trabalho relatadas pelos(as) estudantes, um problema recorrente, e que se colocava como verdadeiro entrave quando começávamos a construir a possibilidade de formas democráticas de gestão, era o que eles(as) nomeavam como o “medo do chefe”. Em um desses momentos de debate sobre como lidar com chefes, ocorreu-me algo que eu não havia preparado como tópico da aula, mas que parecia fazer todo o sentido para a discussão. Expliquei em linhas gerais o conceito de neurose na psicanálise, que responderia pela organização psíquica das pessoas ditas “normais”, sendo uma de suas marcas um certo aprisionamento em torno da busca de amor e reconhecimento do outro. Um tanto incomodada com o lugar superior, idealizado, que os(as) estudantes pareciam supor nessa figura do chefe, minha intervenção foi como a que segue: “gente, majoritariamente, somos todos neuróticos, um chefe é só mais uma pessoa insegura, como todo mundo, em busca de ser amado!”. A partir dessa minha colocação, o diário desta aula de uma estudante ficou assim: “*Na aula de hoje eu aprendi que o trabalho tem dois elementos, o prazer e o sofrimento. Entendi que existe a necessidade de acolhimento no ambiente de trabalho, de saber lidar com o chefe e que este em alguns casos é tão inseguro quanto seus colaboradores*”.

Essa intervenção não foi planejada e refleti depois que poderia ser questionável: reduzir o poder do chefe a partir do recurso à condição miserável da neurose. Mas, ao ler o diário da estudante, compreendi que esta era mesmo uma aprendizagem importante: entender que os chefes “são tão inseguros como nós”. Pensei que também eu, professora, e os professores de um modo geral, podem ser tão inseguros como seus alunos. Então compreendi o que Haraway (1993) poderia

estar afirmando, na epígrafe que abriu esta parte da tese, ao propor que precisaríamos ter “figuras feministas de humanidade”. As experiências analisadas nesta Proposição me levaram a pensar que seria importante construir, independentemente dos essencialismos dos lugares de homem e mulher, *figuras feministas de gestão*. Talvez, fazendo uma analogia com a frase de Haraway (1993), gestores que se assumam *partidos* e *sofredores* sejam a esperança de uma democracia possível.

De certo modo, não estou sozinha neste pensamento. Além das pesquisadoras citadas no decorrer deste texto, que apontam a potencialidade política do feminismo, o próprio Maturana, em um trabalho publicado em coautoria com Gerda Verden-Zoller, defende a perspectiva de uma “cultura matrística” como condição para a democracia (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004). Mesmo desde seu lugar de biólogo, suas explicações sobre a evolução não partem dos sentidos tradicionais que a explicam como competição, apropriação da natureza. A tese do autor é a de que a humanidade não teria sobrevivido se não tivesse aprendido a criar redes de colaboração e participação:

> Não há dúvida de que a presença dessas palavras, em nosso falar moderno, indica que as coordenações de ações e emoções que elas evocam ou conotam também nos pertencem nos dias de hoje, apesar de nossa vida agressiva. Contudo, em nossa cultura reservamos o seu uso para ocasiões especiais, porque elas não conotam, para a atualidade que vivemos, nosso modo geral de viver. Ou então as tratamos como se evocassem situações ideais e utópicas, mais adequadas para as crianças pequenas, do jardim de infância, do que para a vida séria dos adultos - a menos que as usemos nessa situação tão especial que é a democracia (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 36).

Neste momento é importante dizer que aquela avaliação de um(a) estudante sobre os métodos de ensino utilizados serem mais adequados a crianças, e não a adultos, ocorreu justamente na disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa, que mais diretamente tinha o objetivo de educar para o fazer democrático. Embora sendo o lugar onde se produziu essa avaliação mais crítica dos estudantes (a qual merece ser considerada, pois não é interessante que a disciplina tenha tido características infantilizantes), também foi onde se produziram os efeitos mais interessantes, conforme pode ser visto nas outras avaliações:

> "Muitas coisas aprendidas serão levadas para vida, quando era chamada para dar palestras eu fazia minha parte e ia embora, agora vou utilizar novos métodos e maneiras e despertar a atenção e participação de todos.”
> “Nossa, foi fundamental essa disciplina. Antes eu ficava insegura de conduzir uma reunião ou uma simples apresentação de trabalho. Hoje eu já me sinto mais confiante pois sei como posso conduzir a coisa toda e fazer com que as

> pessoas presentes interajam e participem mais. Eu não fazia ideia de como essas matéria era importante até estudar ela."
> "Considerar o relacionamento com as pessoas, ouvir mais a opinião dos outros e respeitá-la mesmo sem concordar com a opinião alheia."
> "Aprendi a observar mais e fazer com que os envolvidos, em determinada atividade, participem ao máximo. Estou com poucas atividades fora da linha acadêmica, mas cito como exemplo o meu namorado que tem algumas reuniões não tão satisfatórias, então estou passando para ele as formas para alcançar o objetivo da reunião."
> "Aprendi a dar o lugar de fala a outra pessoa, aprender a ouvir, elaborar estratégias para que todos participem, estratégias para a aprendizagem…"
> "Pude perceber que a forma com que a educadora do projeto de educação ambiental que participo realiza reuniões e oficinas fazem parte de algo que é sistematizado por didática (reuniões realizadas em rodas, utilização de folhas de papel ofício para que as pessoas façam anotações, questionamentos para verificar a compreensão do público, separação em trios ou pequenos grupos nas oficinas). Notei, também, após a aula sobre organização de reuniões, que muitos dos encontros que venho participando em ambientes públicos e se propõem a fazer algum projeto de forma participativa falham na questão da sensibilização ao tema ou na própria organização do encontro. Muitas vezes, como os comunitários já chegam nos ambientes com certa desconfiança e as reuniões não demonstram o cuidado de organização ensinado nas aulas, os ambientes tornam-se um momento de discussão e acabam por não atingir o objetivo."

Obviamente há também alguns riscos nessas apropriações que os(as) estudantes fizeram das ferramentas aprendidas. Com um curso de 21 horas, esses profissionais não estarão aptos a manejar as tensões que surgem nos grupos e possivelmente não terão, ainda, condições de assumir os sentidos mais radicais de vínculo, participação, coletivo. Mas é possível perceber que começam a exercitar uma mudança de lugar: "*quando era chamada para dar palestras, eu fazia minha parte e ia embora, agora vou utilizar novos métodos…*".

Eu, quando era chamada para dar aulas, as preparava como palestras, agora estou aprendendo a utilizar novos métodos, poderia ser também o meu depoimento. Nesta Proposição, do mesmo modo que na anterior, o *aprender a vincular-se* foi um movimento de, no mínimo, duas direções, que afetou estudantes e professora.

Além das estratégias de ensino-aprendizagem citadas anteriormente da disciplina de Ferramentas para Gestão Participativa, eu propunha, como modo de os(as) estudantes estarem mais sensíveis às questões grupais, exercícios de observação de grupos. Como, muitas vezes, os únicos grupos dos quais os(as) estudantes participam são aulas, estas foram tomadas com frequência como campos de observação. Um estudante, por exemplo, fez uma observação da nossa própria sala de aula e de outra que ele frequentou em sua universidade privada. Comparemos os seus dois relatos:

Quadro 10 - Relatos de observação de duas aulas realizados por um estudante.

Relato de observação de uma aula de Ferramentas para Gestão Participativa no IFRJ	**Relato de observação de uma aula de Química em uma universidade privada**
O espaço físico da sala de aula é algo que raramente se fala, raramente se pensa e se otimiza. Sendo assim, quando se fala que a escola não deve ser um mero espaço onde o elemento ativo é apenas o professor. Sem dúvida a professora deixou fundamental o espaço da aula como um espaço convidativo, onde todos os alunos tenham uma voz ativa nesse espaço de aprendizado. A professora fez uma apresentação sobre a disciplina Ferramentas para Gestão Participativa. Foram também abordadas ideias de cada aluno que estava presente na aula, em seguida um debate inicial na sala sobre a temática difícil de trabalhar junto em grupo, pois diferentes ritmos das pessoas, diferenças individuais, proatividade. Trabalhar sozinho é uma coisa, com o outro é outra dinâmica. Dito isso, explicou como seria o processo de avaliação da disciplina, por meio de diário das aprendizagens, observação de um grupo e aplicação desses conhecimentos na gestão de projetos ambientais. Além disso, foram visualizadas algumas perguntas para ser debatido: O que é participação? Por que participação? Desafios da participação. Depois, em duplas, conversamos e registramos as ideias em um papel sobre o que é participação. Por fim, dialogamos sobre as questões que apareceram durante o ciclo de conversa.	Na aula os alunos não participam muito, ficam mais como ouvintes, prestando atenção na explicação do professor, faltava interação da turma. Também faltava organização em alguns momentos da aula. Dito isso, a disposição da sala é tradicional, é enfileirada. No seguimento da aula alguns alunos ficaram conversando na sala, o professor pede silêncio algumas vezes. Os alunos a maioria moram longe, por isso chegam às vezes atrasados devido ao trânsito. Então, em relação ao professor, sempre começa com uma introdução do tema que será explicado para os alunos, o mesmo dá espaço para os discentes perguntarem, tirar suas dúvidas, mas são poucos que participam, como falei no início do texto. Sendo assim, o professor é pontual, explica bem, não faz chamada, o docente passa lista de presença quando está perto de terminar a aula.

Podemos desconfiar de que o relato da aula no IFRJ traga mais elementos democráticos porque foi justamente entregue a mim, que sou a professora de gestão participativa. Mas, mesmo com essa ressalva, talvez possamos admitir que há diferenças significativas entre as duas aulas e, ainda, que a aula da sua universidade corresponde ao nosso conceito mais tradicional de *aula*.

No parágrafo imediatamente anterior ao Quadro 10, eu escrevi uma frase que não pode passar despercebida. Retomo-a aqui: “como, muitas vezes, os únicos grupos dos quais os(as) estudantes participam são aulas…”. Isso é importante. São tantos os discursos contemporâneos que afirmam que vivemos em um mundo onde as pessoas não mais se reúnem presencialmente. No próprio campo do trabalho, para citar um exemplo, lamentamos o enfraquecimento dos coletivos de trabalhadores. Mas há um lugar onde as pessoas se reúnem, por horas e horas e horas. São os cursos. Mais de 3 mil horas uma graduação, 1400 horas um curso técnico. Todos se

encontram no mesmo horário e local, por semanas e anos a fio, e parece-me que não temos trabalhado suficientemente para transformar esses agrupamentos em grupos e coletivos.

Eu abordei, no início desta Proposição, as ocupações dos(as) estudantes secundaristas. Os(as) estudantes contaram, nos depoimentos registrados sobre a experiência das ocupações, que nelas eles aprenderam a *se organizar* (CAMPOS, MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Eles aprenderam a se organizar, repito. Ocupando-as, eles parecem ter *habitado* pela primeira vez suas escolas. Como participei das ocupações em um momento em que elas estavam prestes a acabar, a maior preocupação dos(as) estudantes era como eles(as) iriam fazer para manter essas aprendizagens vivas "quando as aulas voltassem". Também recorrente era a afirmação de terem aprendido mais em uma semana de ocupação, do que em anos de sala de aula[28]. O que se coloca, nesses enunciados, é que a sala de aula não tem sido um lugar onde se pode *aprender a vincular-se*, a conviver, a articular-se coletivamente.

Então, este é o momento de perguntar: por que mesmo a lógica da sala de aula parece ser uma das mais difíceis de transformar? Entre as muitas respostas possíveis a essa pergunta, e sem querer minimizar todos os motivos alternativos, eu responderia que uma das razões é a de que, também no trabalho educacional, tem sido recusado tudo aquilo que lembra ao trabalho reprodutivo. E, se não admitirmos o *trabalho*[29] de cuidar, vincular (nos sentidos técnicos e políticos dessas palavras), estaremos recusando o trabalho mesmo da educação.

---

[28] São inúmeras as reportagens e discursos sobre as ocupações estudantis que trazem esse enunciado. Para citar um exemplo, sugerimos o célebre discurso da estudante Ana Júlia realizado em outubro de 2016 na Assembleia Legislativa do Paraná, o qual pode ser acessado na íntegra pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=2XGEyaiHWpk, acessado em 20/12/2016.

[29] Cabe ressaltar que, porque é *trabalho*, são necessárias condições institucionais que assegurem o seu desenvolvimento, por exemplo, remunerar adequadamente professores e demais servidores, garantir tempo de planejamento das aulas, elementos que raramente se fazem presentes nos sistemas educacionais estaduais e municipais.

3 **PROPOSIÇÃO III: APRENDER A INVENTAR**

> A atividade da criação, da invenção, interessa aos responsáveis pelo treinamento justamente na medida em que não são os pesquisadores, ou os professores, ou os profissionais do treinamento que são capazes de habilitar os trabalhadores para essa parte enigmática de sua atividade. Aliás é justamente o oposto: são os trabalhadores que podem eventualmente ensinar aos pesquisadores como eles inventam, inovam, criam e geram essa parte do trabalho real. Mas sempre estaremos atrasados em relação a eles.
>
> *Christophe Dejours*

Meu orientando de pesquisa, Paulo, estudante do primeiro ano do Ensino Médio, se assusta quando lhe entrego um texto de vinte páginas para ele ler. Vinte páginas! Isso é muito, professora. Digo que ele pode ler o que conseguir. Quando nos encontramos novamente, ele lê a seguinte passagem do material:

> A educação estética do olhar é aquela que incentiva o educando a intervir no ritmo dispersivo e intermitente que, em geral, estamos acostumados a exercitar quando interagimos com as imagens no cotidiano TV, vídeo, cinema, fotografia, *outdoors*, computador etc. É preciso aprender a olhar o mundo indo aos detalhes, melhor dizendo, decompor o mosaico para melhor enxergar a figura que reina majestosa no todo de uma revelação figurativa. Nesse exercício que propomos com as imagens, a palavra é companheira, uma vez que com ela a imagem se enriquece, ganha contornos, torna-se icástica. Por mais que o mundo esteja se revelando aos nossos olhos através de narrativas figuradas, há que se decompor essas imagem em palavras e devolver ao outro as possíveis interpretações daquilo que é visto, tornando as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar sua experiência, recriando o mundo na imagem e no discurso (SOUZA; LOPES, 2002, p. 64).

Professora, não é possível que isso seja um texto para ser compreendido. Eu não entendi nada desse texto, nada! Juro pra você, a cada frase eu tinha que voltar cinquenta vezes, e não entendia nada. Ouvindo essas falas do estudante, lembrei-me de meu primeiro ano de graduação. Lembro que alguns textos eu não conseguia sequer levar à sério, esperava que chegássemos na aula seguinte e o professor dissesse que era uma espécie de brincadeira aquela linguagem cifrada que ele nos entregou. Mas não era. Estudar e fazer pesquisa era mesmo habitar aquela “nova língua”. Depois de um tempo, eu mesma aprendi a escrever assim.

Nos primeiros capítulos, comentei sobre o tipo de distanciamento entre escola e território que se produziu em meu Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Superior, onde aprendi a pesquisar, ele se produziu por caminhos diferentes. Na universidade, o ambiente educacional foi muito mais colaborativo e inventivo que o da escola, era constantemente estimulada a criar. Contudo, o que fazíamos predominantemente nas aulas era ler textos de autores estadunidenses e europeus. Essas leituras foram muito importantes em minha formação, quantos outros mundos passei a habitar a partir delas, mas me interrogo se teria sido diferente se a universidade também praticasse a educação popular. Se, a cada aula, por exemplo, os(as) professores(as) antes perguntassem sobre as vidas e territórios habitados pelos(as) estudantes, para depois ofertarem seus textos. Penso que seus textos mudariam. Assim tem sido quando faço essas perguntas aos(às) alunos(as).

Retomo, neste momento, uma citação de Paulo Freire que eu trouxe no capítulo introdutório, em que o autor afirma que precisamos partir da *situação* de vida das pessoas, do que essa situação lhes coloca como problema, para só então planejar as práticas educacionais: “nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 49).

Este é um texto de 1968 e suas afirmações permanecem sendo importantes. Em minhas observações cotidianas nos espaços educacionais, percebo que nós, professores, ainda orientamos nossas práticas predominantemente em torno do “ofertar conteúdos”. E que efeitos subjetivos poderia ter para o Paulo, um aprendiz de pesquisador, não ser acolhido em seus *temores* ao deparar-se com uma linguagem diferente da sua.

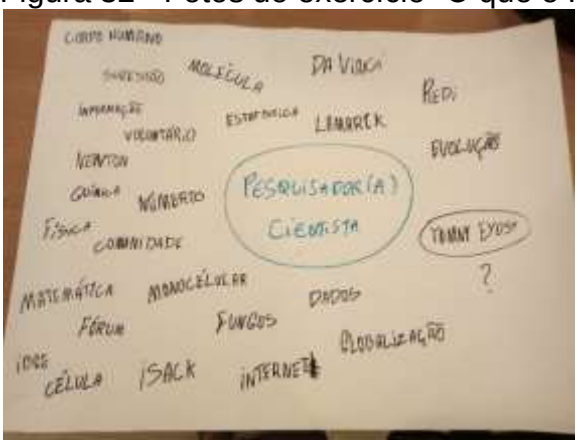
No processo de ter meus primeiros orientandos de pesquisa e extensão, me vi, então, confrontada com este novo problema: como ensinar estudantes de nível médio sobre o que é fazer pesquisa? Eu aprendi isso lendo textos de outros pesquisadores, tendo aulas de metodologia científica, mas as experiências de ensino relatadas nas Proposições anteriores sugeriram que, também nesse âmbito do *aprender a pesquisar*, eu teria que inventar outros dispositivos.

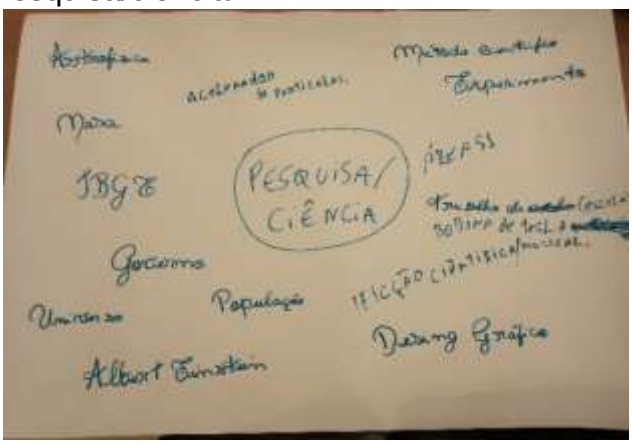
Tomando a educação popular como guia, precisei me conectar com o *fazer pesquisa* e, a partir dele, ensinar. Nessa reflexão, concluí que o mais bonito que eu havia aprendido como pesquisadora era aprender a estranhar o familiar, a fazer perguntas sobre o cotidiano, a desnaturalizar (a não tomar as realidades como dadas).

De modo que busquei estruturar com os(as) estudantes um percurso formativo em torno dessa sensibilização.

Nos primeiros encontros com os(as) orientandos(as), comecei, primeiramente, abrindo a pergunta sobre o quê, afinal, seria fazer pesquisa/ciência? Solicitei aos(às) estudantes que registrassem em um cartaz o que associavam a essas palavras: “Pesquisa/Ciência” e “Pesquisador(a)/Cientista”. Seguem abaixo as fotos que fiz dos cartazes em que constam essas primeiras associações:

Figura 32 - Fotos do exercício “O que é Pesquisa/ciência?”





Fonte: A autora

Como era esperado, surgiram significados mais relacionados às ciências naturais. Apresentei, então, outras formas de fazer pesquisa, trazendo exemplos das ciências sociais e humanas. E, para começarem a construir outros modos de atenção com relação ao seu cotidiano, propus que escrevessem em um papel *o que viam* no caminho de casa até a escola. Surgiram vários elementos interessantes, e que de certo modo formavam imagens, objeto técnico que seria central na metodologia do nosso projeto no Colégio Estadual Leopoldo Fróes, conforme pode ser visto neste exercício de um dos(as) estudantes: “*escola - pessoas do largo - confusão organizada - vento - silêncio - carinha do pastel - moça ruiva - churrasquinho - idoso da cadeira - moto taxi - bar vazio - dogs assassinos - os 'estatística' - padaria - casa*”.

Minhas referências teóricas para pensar a fotografia eram os trabalhos clássicos de Roland Barthes, Philippe Dubois, Susan Sontag[30] e minha trajetória anterior de pesquisa no grupo Oficinando em Rede da UFRGS. Nesse grupo, articulávamos as perspectivas desenvolvidas por esses autores, que abarcam a multiplicidade de apreensões possíveis da imagem e do ato fotográfico, com os estudos não representacionais da cognição de Humberto Maturana, Francisco Varela,

[30] BARTHES (2008); DUBOIS (1993); SONTAG (2004).

Virgínia Kastrup no desenvolvimento de oficinas que buscavam produzir políticas cognitivas inventivas por meio do uso de dispositivos tecnológicos (ARALDI ET AL., 2011; ARALDI ET AL., 2012).

Com os(as) orientandos(as) do IFRJ, temendo que a via dos textos não fosse a mais interessante para aproximá-los(as) dessas problematizações sobre a fotografia, optei por, primeiramente, levá-los a exposições culturais. A descrição de uma dessas visitas foi a do Centro Cultural dos Correios, relatada na Proposição I. Lembremos como, naquele relato, os(as) estudantes puderam compreender que a fotografia não é uma mera representação do mundo via observação de obras de arte. Essa experiência ensinou-me que é possível trabalhar conceitos não apenas via leitura de textos, mas também mobilizando outros sentidos e materialidades. Não se tratava de abrir mão dos livros, mas combinar escrita e leitura com outras sensações, tornando-as experiências cognitivas mais articuladas, incorporadas. Com relação às práticas de escrita, por exemplo, articulei a essas visitas a espaços culturais o exercício de fazer diários de campo, conforme também mencionado na Proposição I.

Após esse percurso formativo inicial, em uma das reuniões do grupo de pesquisa, solicitei que os(as) orientandos(as) lessem seus diários. Nessas leituras, percebi que havíamos alcançado os objetivos de compreender a pesquisa em seus sentidos mais encantadores: Paulo e Mário contavam em seus diários que estávamos nos formando como grupo, que estavam entendendo “como é o conhecimento”, aprendendo a “ver as coisas de outras formas”, que “as coisas são mais do que são” e que “a foto fala onde a palavra não diz”.

Desse modo, concluí que foi possível, nesse processo de formação que combinou múltiplas linguagens, ensinar-aprender o que é mais importante sobre o *como fazer* pesquisa. Contudo, na Jornada do Programa Jovens Talentos da FAPERJ, em que os estudantes apresentaram seus trabalhos diante de avaliadores de outras instituições educacionais, meus orientandos foram questionados sobre aspectos tradicionais de metodologia científica, com perguntas como: “vocês fizeram revisão bibliográfica?” e eles tiveram alguma dificuldade em responder. Diante disso, decidi começar a trabalhar a leitura de artigos científicos, adentrando no ensino do rigor metodológico e epistemológico que também faz parte do *fazer ciência*.

Não foi fácil. Um dos primeiros textos que selecionei, intitulado: “Psicologia social e CRAS: a experiência de uma oficina de fotografia como dispositivo ressignificador de sentidos” (LODETTI ET AL., 2017) rendeu um encontro inteiro do grupo de pesquisa, apenas para que os(as) estudantes conseguissem compreender

o título. O que era CRAS? O que era dispositivo? O que era ressignificação? Foi preciso, por exemplo, explicar a lógica das políticas públicas de seguridade e proteção social para que Mário entendesse o que era o um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Discutir dispositivo foi importante, pois era uma palavra chave do nosso próprio projeto. Mas, em meio a esse processo, compreendi que eu também precisaria aprender com eles(as) a como me comunicar de maneira mais acessível.

Assim aconteceu quando começamos o campo no Colégio Estadual Leopoldo Fróes. Eu falava aos estudantes sobre a pesquisa, lia o Termo de Consentimento, e Paulo logo em seguida "traduzia" para os seus colegas o que eu estava querendo dizer. Na avaliação dos(as) orientandos(as), o TCLE ainda estava "cheio de palavras difíceis", por mais que eu tivesse me esforçado em escrever o termo em uma linguagem acessível, mesmo tendo o Comitê de Ética em Pesquisa avaliado que os termos eram de fácil compreensão.

Às vezes os(as) orientandos(as) achavam bonito o que eu falava, e se punham também a "filosofar". Mas, muitas vezes, eles me diziam: professora, você fala muito difícil, você fala como esses textos. E, bem, neste momento é importante lembrar a primeira frase desta tese: "eu nasci em uma cidade tão pequena onde não havia sequer livrarias". Que conclusão terrível: mesmo tendo vindo de um lugar muito parecido com o deles(as), eu já não sabia mais falar a sua "língua".

Essas experiências foram me levando a distinguir que estava também em questão, nesse processo de repensar e deslocar os dispositivos no sentido da articulação teoria-prática, pessoas-mundos, o problema dos modos de falar dos espaços educacionais (e suas diferenças com relação aos de outros mundos, como os do trabalho). E como fazer para que essas "traduções" não implicassem em simplificação? Como se o conhecimento do(a) trabalhador(a) fosse mais simples, menos sofisticado. Para ter coragem de colocar esse problema delicado, mais uma vez fui apoiada pelo pensamento de bell hooks:

> A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso. Considerando que o discurso vernacular raramente pode ser usado na sala de aula pelos professores, ele pode ser um modo preferencial de compartilhar conhecimento em outros ambientes. Quando espaços educacionais se tornam locais cujo objetivo central é ensinar boas-maneiras burguesas, esse tipo de discurso e as linguagens que divergem da norma culta do idioma não são valorizados. Na verdade, são descaradamente desvalorizados. Embora

> reconheça o valor da norma culta da língua, o educador democrático também sabe dar importância à diversidade na linguagem (HOOKS, 2019, [não paginado]).

No campo da EPT, há um debate importante em torno do problema da ciência em sua relação com o senso comum na formação de trabalhadores. Uma das críticas de Ramos (2002, 2003) à aplicação de noção de competências às políticas de qualificação profissional diz respeito justamente a esse ponto. Ao partir das atividades profissionais para se pensar o currículo, a pedagogia das competências tem grandes chances de dissociar a técnica dos fundamentos científicos e filosóficos que lhe dão suporte. Segundo Ramos (2001, *online*), na educação profissional, os processos produtivos devem ser "vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo". Entretanto, com base nas experiências relatadas acima, passei a me perguntar: como poderiam ser articulados os fundamentos científicos/teóricos à formação técnica de trabalhadores(as) sem incorrer na afirmação de uma "linguagem burguesa" (conforme alertado por hooks)?[31]

Na Proposição II, comentei brevemente sobre minha angústia com relação ao ensino de teorias: a dificuldade de os(as) estudantes pensarem o mundo a partir delas e, ao mesmo tempo, minha preocupação de que também conseguissem ampliar alguns sentidos do senso comum. Não por acaso, essa dificuldade foi maior quando tratei de ensinar teorias com as quais a Psicologia Social e do Trabalho não compactua, mas que me pareceram de percurso necessário inclusive para que os estudantes pudessem fazer a sua crítica. Refiro-me, aqui, às teorias clássicas da Escola de Relações Humanas, como as teorias da motivação. Dediquei algumas aulas a esse tema com as quatro turmas que participaram da pesquisa e essa experiência fez emergir alguns analisadores interessantes para se pensar esse problema da relação entre teoria e técnica nas práticas de ensino-aprendizagem na EPT.

Cabe salientar que o campo da Psicologia Social e do Trabalho constitui-se, justamente, como um contraponto às teorias do comportamento organizacional. Uma distinção fundamental entre Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho é que a primeira estuda a subjetividade a partir da perspectiva da gestão, com o intuito de

---

[31] Neste ponto, é preciso lembrar que minha atuação, no decurso da pesquisa, se deu em turmas de um curso Técnico Concomitante/Subsequente e de um curso FIC (além dos estudantes de Ensino Médio de uma escola estadual). Esses são cursos de menor duração (um ano e meio o curso técnico; o FIC, um semestre) e que integram menos a formação básica e a formação profissional, se comparados com os cursos de Ensino Médio Integrados. De modo que as dificuldades que enfrentei na articulação entre ciência e técnica na formação de trabalhadores(as) são mais concernentes a essas modalidades específicas.

maximizar a produção, ao passo que a segunda se preocupa em produzir conhecimento a partir dos saberes dos trabalhadores, abarcando portanto uma crítica aos processos de produção capitalistas e seu impacto sobre a saúde mental.

Nesse sentido, as teorias do comportamento organizacional sequer estavam explicitamente na ementa da minha disciplina, mas tampouco estavam em qualquer outra, e pareceu-me que esta era uma lacuna importante de um curso de administração, dado que, nos meios empresariais, geralmente a única forma pela qual a subjetividade aparece é via esses conceitos da escola de relações humanas: liderança, motivação. Além disso, diversos estudantes me procuraram solicitando ajuda para responder a questões de Gestão de Pessoas que caem em concursos, e comumente elas tratam desses temas.

Eu mesma só os havia estudado para concursos, inclusive o que me levou a este cargo de professora no IFRJ teve questões de Psicologia Organizacional. Retomei, então, meus materiais desse campo e observei que as conclusões dessas teorias levavam a preocupações em certo sentido semelhantes aos das perspectivas que se orientam pela saúde mental dos trabalhadores, como uma visão mais enriquecida do fator humano nas organizações, a importância de práticas de gestão participativas, entre outras. Desse modo, decidi abordá-las, ainda que em uma perspectiva crítica.

Na primeira turma, o caminho metodológico que desenhei foi o seguinte: breve “tempestade de ideias” sobre o que associam à ideia de motivação; aulas expositivas sobre as teorias clássicas e contemporâneas; trabalho de integração teoria-prática: pensar a motivação em uma situação de trabalho observada. Nesse processo de ensino, fui assolada por vários dilemas, conforme detalho a seguir.

Primeiramente, os(as) estudantes tiveram muita dificuldade em compreender as teorias e, aquilo que seria apenas um desvio de meu foco inicial do ensino de Psicologia Social e do Trabalho, ocupou vários aulas e um pedaço importante da disciplina. Além disso, diante das dificuldades de compreensão dos(as) estudantes, eu precisei fazer muitos contrapontos (a partir das lógicas das teorias) aos entendimentos do senso comum que eles traziam, e temi que isso tivesse um efeito de afirmá-las como verdades. O tempo importante que o desenvolvimento desse conteúdo estava tomando na disciplina também me trouxe questionamentos sobre escolhas curriculares: por que, afinal, eu estava dedicando tanto espaço para teorias ultrapassadas e estadunidenses? Se, justamente, os exercícios iniciais realizados de

articulação com o território, trabalhados na Proposição I, me apontavam para a importância da localização dos conhecimentos.

Com o tempo, compreendi que a dificuldade dos(as) estudantes estava relacionada à própria tarefa de compreender conceitos. Dado que esta é uma questão no campo da EPT, articular os fundamentos científicos às técnicas, eis que precisei dar espaço para essa experiência também em minha tese.

Há algo de contraintuitivo nos conceitos e teorias da motivação. Como se trata de uma palavra que foi sendo banalizada em diferentes contextos, os(as) estudantes tendiam a compreender a motivação como algo bom, e sua ausência como algo ruim. Contudo, classicamente esse conceito é definido como um estado de tensão, sendo justamente uma necessidade não atendida o que manteria os sujeitos motivados (ROBBINS, 2014). Ou seja, trata-se do esquema explicativo clássico (em várias teorias psicológicas) de que é a *falta* que leva ao desejo/vontade. Desse modo, é necessário algum grau de necessidades não atendidas para haver vontade de trabalhar. Tanto que uma das teorias mais famosas, a de Herzberg, separou os fatores ditos *higiênicos* daqueles que seriam efetivamente *motivacionais*. Os primeiros referem-se a fatores extrínsecos, como condições de trabalho e remuneração, e afetariam a insatisfação no trabalho. Já os segundos, intrínsecos, são os que efetivamente afetariam a satisfação/motivação dos(as) trabalhadores(as): oportunidades de promoção e crescimento pessoal, reconhecimento. Robbins (2014), comentando essa teoria, afirma que: “os executivos que procuram eliminar fatores geradores de insatisfação podem alcançar a paz, mas não necessariamente a motivação dos funcionários” (p. 51).

Os sentidos trazidos pelos estudantes para o conceito de motivação dialogavam bastante com as perspectivas teóricas: “determinação para fazer alguma coisa”, “é uma espécie de combustível”. Contudo, quando se tratava de pensar os fatores de motivação, eles em geral misturavam os fatores higiênicos e os fatores motivacionais.

Consegui avançar no impasse quando modifiquei o método de ensino, instigando primeiramente uma reflexão sobre situações de vida, para depois chegar aos conceitos. Solicitei que os estudantes refletissem sobre as seguintes perguntas: “Como me sinto quando estou motivado(a)?” e “Como me sinto quando estou desmotivado(a)?”. Segue abaixo a sistematização das respostas trazidas pelos(as) estudantes em uma das turmas (Turma 2):

Quadro 11 - Respostas do exercício “Como me sinto quando estou motivado(a)/desmotivado(a)?”.

Motivada(o)	**Desmotivada(o)**
Alegre – Feliz – Especial – Vontade de fazer algo divertido – Falante – Ansiosa – Novas ideias para fazer cada vez melhor – Esperançosa – Acredito que tudo dará certo – Focada – Determinada – Com energia – Quando estou em contato com áreas do conhecimento que gosto – Quando estudar rende – Quando como algo que gosto no meu local favorito – Penso no futuro – Invencível – Vejo cor na vida – De bem com a vida – Animada – Ágil – Dedicada – Organizada – Em paz – Meu pensamento fica frio, racional e claro – Consigo respirar calmamente – Dormir – Sorrir – Mais capacidade de produzir ideias boas – Me relaciono – Mais disposto – Nesse estado faço as coisas com toda a energia possível – Me empenho mais – Corro atrás das oportunidades para cada vez mais crescer – Compartilho minhas experiências e incentivo os outros – Empolgada – Inspirada – Produtiva – Criativa – Positiva – Confiante – Me sinto bem – Sinto vontade de correr atrás dos objetivos – Quando como uma boa comida – Proativa – Sagaz – Vontade de aprender mais – Me sinto importante – Vontade de me arrumar – Faço as coisas com prazer – Gasto – Realizada – Disposta a tentar melhorar tudo em mim – Perco o medo de enfrentar coisas difíceis – Me sinto forte – Capaz de realizar atividades onde eu posso tirar o melhor de mim – Quando recebo aumento – Quando um plano dá certo – Comendo – Ouvindo música – Capaz de enfrentar obstáculos – Me sinto preparada para enfrentar novos obstáculos – Sou capaz de motivar outras pessoas – Disposta a entregar o melhor de mim – Com vontade de fazer algo produtivo – Mostrar que sou capaz – Entusiasmada	Triste – Infeliz – Parece que não sou capaz de fazer nada – Quieta – Pensativa – Retraída – Sono – Chateada – Sem vontade de tentar de novo (mesmo me forçando a pensar o contrário) – Sem esperança – Infeliz – Tudo ao meu redor dá errado – Desnorteada – Desisto de tudo – Desinteressado – Cansado – Injuriado – Estressado – Saber que tenho que estudar muito – Desemparada – Sem perspectiva de futuro – Fútil – Desapontada – Nada dará certo – Preguiçosa – Irritada – Desanimada – Com fome – Desatenta – Não durmo – Não me divirto – Não consigo lidar com os problemas do dia a dia – Sinto dificuldade de produzir, relacionar – Fico mais devagar – Sem vontade – Faço as coisas com má vontade e não espero resultados significativos – Não compartilho meus fracassos – Nunca desisto e sigo em frente sempre – Impaciente – Improdutiva – Baixa autoestima – Indecisa e ansiosa em relação às minhas escolhas – Sinto vontade de não estar mais naquele lugar – Quando tenho que cumprir uma tarefa e não consigo por não ter condições financeiras – Sem vontade de ir trabalhar – Contando as horas para fim de semana – Foco só no salário – Só penso em dormir – Pensamentos aleatórios e sem conclusão – Choro – Sem ânimo ou felicidade para fazer coisas e mesmo viver – Angústia e vontade de largar tudo – Como se as coisas do cotidiano estivessem paradas e sem possibilidade de melhorar – Sem perspectiva – Vontade de ficar sozinha e distante das pessoas – Não consigo concentrar para atividades – Perco a energia – Probabilidade de errar fica maior – Me sinto pra baixo – Sensação de que tudo que produzo não possui significado – Sentimento de derrota – Produzo menos – Meu semblante fica fechado

Nessas respostas, evidencia-se o lado extremamente perverso desse tema ser apropriado pelas organizações de trabalho: que interessante para os empregadores terem trabalhadores determinados, com vontade de produzir, dispostos a entregar o melhor de si. Esses sentidos tornaram mais fácil minha tarefa de ensinar as teorias em uma perspectiva crítica.

Entretanto, um ponto polêmico no debate com os(as) estudantes foi se o dinheiro/salário seria ou não um fator motivacional. Segundo várias teorias da motivação, que valorizam os fatores intrínsecos, não. Mas um aluno insistiu: “professora, eu continuo achando que o dinheiro é um fator, o que a gente faz quando a gente acha uma coisa e a teoria diz que é outra?”.

Pronto, a pergunta perfeita para trabalhar a compreensão do que é uma teoria. A partir dela, explicitei como essas teorias foram construídas: muitas delas partiram, justamente, da pergunta a muitos trabalhadores sobre o que lhes motivava. Sendo ele também um trabalhador, a sua opinião merecia ser considerada, mas caberia, sim, no mínimo refletir sobre as considerações das teorias, que ouviram mais pessoas. Além disso, era importante compreender que as afirmações das teorias dependiam do conceito de motivação que foi utilizado. Talvez sua discordância fosse decorrente de não estar partindo do mesmo pressuposto teórico. Mas acrescentei, ainda, que também poderíamos questionar a origem estadunidense dessas teorias, pois seus conceitos estavam embasados em uma cultura que é diferente da nossa.

O problema do salário/remuneração apareceu também em outro exercício de construir conceitos teóricos de forma dialogada com as concepções cotidianas dos estudantes. Preparando a aula em que trabalharia mais diretamente a Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, ocorreu-me introduzi-la a partir da pergunta aos estudantes sobre o que pensavam dos dois elementos centrais nessa teoria, as ideias de *prazer* e *sofrimento* no trabalho. Solicitei então que cada estudante refletisse e escrevesse em um papel possíveis respostas às perguntas “Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?” e “Que tipo de coisas podem provocar sofrimento no trabalho?”. Seguem abaixo os quadros com as respostas dos estudantes a essas duas perguntas:

Quadro 12 - Respostas do exercício “Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?”

Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?	
• Coisas que a pessoa gosta de fazer • Elogios • Competência • Viagens • Bônus • Estímulos positivos • Reconhecimento • Leveza no ambiente • Palavras que elevem a autoestima e a garra	• Efetivação • Prestígio • Ambiente amigável • Salário compatível com a função • Organização no ambiente • Quando o trabalho é concluído com sucesso • Quando o trabalho é aquele que sempre quis fazer e eles me entregam para executar

Quadro 12 - Respostas do exercício “Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?”

Que tipo de coisas podem provocar prazer no trabalho?	
• Gentilezas • Ter momentos de descontração • Um ambiente de cooperação, de amizade dentro e fora da empresa • Poder fazer o meu trabalho quieto • Quando podemos confiar no próximo para cumprir uma determinada tarefa • Quando se tem um ambiente calmo e tranquilo • Quando você alcança objetivos que tanto queria e batalhou por isso • Ter flexibilidade de horário para executar suas funções • Ter liberdade de escutar uma música para relaxar a mente e fluir melhor a execução de um trabalho • Ter uma chefia que conversa com os seus funcionários com educação, gentileza e um sorriso, tendo empatia por você • Liberdade de dialogar quando algo não agrada e poder expor isso, para obter sugestões • Ter o dia do lanche amigo, onde todos podem interagir e falar sobre os seus assuntos, tema livre, apenas compartilhar seus conhecimentos, uma troca	• Quando o cliente sai satisfeito e diz um muito obrigado • Boa convivência com os colegas • Reconhecimento do seu esforço • Ambiente limpo, arrumado • Pagamento em dia • Exercer o seu trabalho de forma certa • Satisfação social e pessoal • Salário certo ou aumento de salário • Trabalhar em local agradável com pessoas agradáveis • Amizade, companheirismo, lealdade • Saber ouvir • Ser respeitado • Gincana em grupo • Prêmios • Liberdade para tomar decisões de como realizar o trabalho

Esses sentidos trazidos pelos(as) estudantes apontaram para uma visão rica do trabalho e dos(as) trabalhadores(as), em frases como “quando o trabalho é o que sempre quis fazer”. O desejo de criar e de ter canais de diálogo e convivência, mencionados na atividade, também se relacionam com os conceitos da Psicodinâmica do Trabalho, que afirmam que a saúde mental depende de graus de liberdade de expressão dos trabalhadores em suas atividades e da produção de coletivos.

A atividade trouxe, ainda, o prazer relacionado a boas condições de trabalho, como pagamento em dia, “ser efetivado”, o que possibilitou articular essa dimensão de produção de subjetividade com o contexto social de precarização das relações trabalhistas. Também aparecem no quadro as dimensões singulares de cada trabalhador(a): alguns afirmaram querer amizades no trabalho; outros só queriam “fazer seu trabalho quieto”. Vejamos agora o quadro do “sofrimento”:

Quadro 13 - Respostas do exercício “Que tipo de coisas podem provocar sofrimento no trabalho?”

Que tipo de coisas podem provocar sofrimento no trabalho?	
• Um erro • Fofoca • Rejeição • Brigas • Não ser reconhecido • Não ganhar méritos • Inveja • Incerteza • Pressão psicológica • Ser desestimulado • Receber promessas que não são cumpridas • Repetição prolongada da atividade por longos períodos / Monotonia / Trabalhos repetitivos • Pressão • Prazos muito curtos • Abuso de poder • Salários/remunerações irregulares • Estrutura precária • Quando sinto aquele ambiente com um clima pesado • Intrigas • Um querendo ser melhor que o outro • Quando existem aquelas pessoas que fazem de tudo para se dar bem, esse tipo de pessoa faz um dia de trabalho ser ruim • Ser chamado atenção • Ver que pessoas estão te desqualificando ou não acreditam na sua capacidade ou trabalho • Te acham louca • Usar roupas ou ter vocabulário não próprio para o ambiente • Relações sociais, acusações por coisas que não fez • Quando comentam de você pelas costas, isso deixa a pessoa com uma baixa estima e dificuldade de relacionamento no seu trabalho • Quando você chega e as pessoas param de falar, deixando você sem jeito e deslocada • Piadinhas sobre sua vestimenta ou aparência • Quando você se sente excluído • Quando você fala sobre um assunto e ninguém interage ou responde de forma monossilábica	• Onde você é analisado o tempo todo por critérios subjetivos, principalmente se você é feliz, isso incomoda muito outras pessoas • Quando você se apresenta e seu nome é diferente e as pessoas riem ou debocham • Exercer uma função indesejada • Não atingir uma meta estipulada • Longa jornada • Rotina • Ser vetado o crescimento profissional • Ambiente insalubre • Quando a equipe não está entrosada ou satisfeita • Quando a produção não está do jeito que eu planejei • Quando eu chego atrasado e tenho que ficar depois do horário • Quando me pedem para fazer um trabalho que eu não gosto, p.ex. avaliar um funcionário, não aprovar ele e ter que dispensar • Quando a reunião do trabalho só fala de reclamação e não do trabalho • Cobrança excessiva dos seus deveres • Atraso de pagamento • Não valorização do trabalhador • Ambiente hostil • Quando se percebe que o outro está sendo favorecido em detrimento do seu trabalho • Estresse • Poucas horas de sono • Autoritarismo do chefe • Preconceito • Desrespeito • Má índole • Falsidade • Mal humor • Desunião • Falta de diálogo • Abuso de todos os tipos • Conflitos com colegas • Medo de ser demitido • Opressão dos colegas ou chefia • Locais impróprios para exercício de sua atividade

No momento em que mostrei os dois quadros aos estudantes, o primeiro comentário foi: “olha como o sofrimento é bem maior”. Na análise deste último, Quadro 13, foi interessante poder trabalhar o processo saúde-sofrimento a partir dos múltiplos fatores que o produzem, incluindo o ambiente físico. E, novamente, vemos a presença

do contexto de precarização das relações de trabalho produzindo abusos, medos, preconceitos.

Para refletir sobre essas questões, detalho a seguir a experiência mencionada na Proposição II, sobre os estudos de caso que desenhei com os estudantes da Turma 2 (ver Quadro 7). Quero me deter, em especial, ao momento que tivemos de escuta dos problemas vivenciados pelos colegas nas suas situações de trabalho.

Oito estudantes se voluntariaram para colocar seus casos em análise e dedicamos uma aula à escuta dessas situações. Enquanto os(as) estudantes falavam, eu sistematizava no quadro os principais problemas vivenciados em cada local de trabalho. Os relatos foram impactantes e guardo esta aula em minha memória como um dos momentos mais sensíveis já vivenciados em minha trajetória docente, em que a experiência transcende as paredes do cubo branco e se transforma em outra coisa que já não é mais uma sala de aula. Trago abaixo um relato sintético de cada fala, sem expor os locais de trabalho, respeitando um pedido dos(as) estudantes.

O primeiro estudante a falar trouxe sua experiência como estagiário em um setor de gestão de pessoas em uma empresa privada. Ele observava problemas de descumprimento da legislação trabalhista nas rotinas do setor, desvios de função, problemas de relação da Gestão de Pessoas com os demais setores e muito descuido nos processos de entrada e saída de novos funcionários.

A segunda estudante trouxe uma experiência de trabalho em uma instituição privada, na qual observava, também, várias irregularidades (em termos legais) nas rotinas de Departamento de Pessoal. Percebia, ainda, que as questões burocráticas se colocavam acima das pessoas e que o processo de gestão ficava concentrado em uma pessoa (não havendo outros espaços e gestores a quem os trabalhadores pudessem recorrer ou levantar alguma queixa).

A terceira situação foi uma experiência de estágio em que a estudante foi colocada na equipe sem qualquer treinamento. Nessa equipe, ela observava um clima ruim, trabalhadores desestimulados, uma cultura de deboches e preconceitos, hierarquias confusas, tomadas de decisão personalistas e relação difícil entre setores.

A quarta estudante a falar trouxe questões semelhantes em estágio anteriormente realizado: trabalhadores desmotivados, personalismos e favorecimentos por parte dos chefes, além de gerentes pouco capacitados. O quinto caso também referiu problemas de relação com os gestores, relacionados à vaidade dos mesmos e situações de abuso de poder. O estudante observava, ainda,

problemas nos arranjos de gestão, falta de racionalidade na distribuição do trabalho entre as equipes, perdas de documentos e descumprimento de carga horária por parte de alguns profissionais.

O sexto caso foi também uma experiência de estágio em que, diferente do terceiro, houve treinamento para os estagiários, contudo ele pouco tinha a ver com o que era demandado na prática de trabalho. Essa estudante viveu uma experiência traumática nesse local, no qual ela monitorava câmeras de vigilância, tendo presenciado uma situação de extrema violência e não obteve qualquer suporte para lidar com o impacto emocional que este fato lhe causou. Ela ainda viveu, juntamente com outras estagiárias, situações de assédio sexual por parte de um chefe.

Por fim, a sétima e oitava situações aconteceram em serviços públicos e envolveram: desrespeito na relação entre chefes e trabalhadores, falta de materiais para desenvolver sua atividade, ordens contraditórias, equipes conformistas, fofocas, perseguições e mais uma situação de assédio sexual de uma estudante quando foi estagiária, abarcando inclusive contato físico corporal do assediador e, o que é mais assombroso, o local era um órgão do poder judiciário. Que simbólico a rodada de histórias dos trabalhadores ter começado com um setor de gestão de pessoas que descumpre legislações trabalhistas e ter terminado com uma ação criminosa ocorrendo em um serviço dedicado à promoção de justiça na sociedade.

Enquanto os oito estudantes falavam, percebi a turma muito atenta durante todo o tempo da aula, tendo ocorrido também algumas intervenções de outros colegas para comentar que haviam vivenciado experiências semelhantes. De minha parte, entre outros sentimentos, ouvir as extremas situações de abuso por que tinham passado as meninas quando foram estagiárias me levou a propor junto à equipe do Campus um acompanhamento mais cuidadoso das(os) nossos estudantes em estágio (nenhuma das experiências relatadas eram atuais, mas isso me fez atentar ainda mais para os riscos que as/os trabalhadoras/es têm vivido desde suas primeiras experiências de trabalho). Trago também o depoimento de um estudante sobre este momento, registrado no formulário de avaliação dessa atividade: “*achei importante ver essa dinâmica na sala de aula pois estávamos compartilhando nossas experiências profissionais com pessoas que trabalham e compartilhavam dos mesmos sentimentos de aflição*”.

No início da aula, eu havia brincado que naquele dia iríamos tratar da “vida como ela é”, que era para eles trazerem os reais problemas do mundo do trabalho. Ao

final, uma estudante me perguntou se não havia sido “vida real” demais, se eu não havia me assustado com as experiências trazidas. Seu olhar era o de quem já estava calejada de situações como essas e pareceu de fato estar preocupada em me proteger de um mundo que supostamente eu desconhecia. Falei, com ares de brincadeira, que eu era psicóloga e já havia visto muita coisa ruim na vida, que eles poderiam falar, eu aguentaria.

A verdade é que ambas as alternativas eram verdadeiras: sim, era assustador tudo o que emergiu nas histórias de trabalho dos(as) estudantes; sim, essas situações não eram novidade para mim, mas não porque eu era psicóloga, e sim, porque eu era trabalhadora. Se eu relatasse minhas histórias de trabalho, mesmo em contextos mais privilegiados (comecei a vida profissional como estagiária de nível superior), também se fariam presentes uma coleção de assédios, descumprimentos de legislações, personalismos, chefes despreparados, arranjos de gestão que não fazem sentido, entre outros.

Mas é interessante a estudante querer me proteger do horror do mundo do trabalho. Por que falar da “vida real” dentro do espaço educacional dá essa sensação de estar cometendo uma heresia? Eu de fato sentia, a cada vez que instigava que os(as) estudantes trouxessem suas experiências, que estava fazendo algo proibido, que talvez não coubesse no que deve ser uma aula.

Isso nos leva de volta ao nosso tema de abertura da tese. Percebi, nesse gesto da estudante, a preocupação em proteger a mim e o próprio espaço educacional dos *horrores da carne*. O que me fez pensar sobre quantas vezes deve acontecer de eu estar falando sobre como idealmente os processos de trabalho deveriam ser e os(as) estudantes me olhando como se eu não soubesse de nada da vida, acionando aquele mecanismo de dupla ignorância trabalhado por Despret (2011a). Trago uma citação da autora, sobre o contexto dos dispositivos experimentais, mas que poderia muito bem ser aplicado a este caso da relação entre professores, estudantes e o conhecimento: “os sujeitos haviam compreendido perfeitamente o que se tentou esconder deles. [...] Mas pelo bem da ciência, eles fingiram ignorar esse fato e jogaram o jogo. Eles simplesmente fizeram o que deles se esperava, sem decepcionar seu experimentador” (DESPRET, 2011a, p. 50).

Professores-trabalhadores ensinando o que deve ser o trabalho desconsiderando sua própria experiência, estudantes-trabalhadores fazendo de conta que acreditam. Essa percepção tem me levado pensar, a partir da diretriz da EPT de

afirmar o *trabalho como princípio educativo*, se não seria importante incluir também essa dimensão do *trabalho real* - no sentido proposto pela Psicodinâmica do Trabalho - como guia para a formulação dos dispositivos educacionais nesse campo. Segundo Dejours (2004a),

> O trabalho é uma atividade que, no sentido ergonômico do termo, exige o funcionamento do corpo todo no exercício de uma inteligência que se desdobra para enfrentar *o que ainda não está dado pela organização (prescrita) do trabalho*. Deve suplantar o que não foi previsto, as insuficiências e as contradições das instruções dos modos operatórios prescritos e dos sistemas técnicos. Em outros termos, o trabalho é posto em confronto com o real, por sua vez caracterizado como aquilo sobre o quê não se exerce domínio quando se age apenas seguindo os procedimentos padrão previstos pelos serviços de método e de concepção do trabalho, ou, de uma maneira mais geral, com conhecimentos já existentes/adquiridos (p. 130).

Segundo o autor, esse real do trabalho tem sido "objeto de uma recusa largamente disseminada" (DEJOURS, 2004b, p. 299). Os que pensam o trabalho têm dificuldade de admitir que há uma dimensão deste que é enigmática, não previsível ou prescritível, e mesmo que são inerentes às realidades profissionais as fraudes, burlar os procedimentos, enfim, as contradições entre o que deveria ser feito e o que de fato se faz.

Dejours (2004b) afirma que essa dimensão do trabalho mobiliza um tipo de inteligência específica, que ele denomina como inteligência prática, astuciosa ou criadora. Essa experiência cognitiva mobilizada pelo encontro com o trabalho é, segundo o autor, "fundamentalmente criativa e subversiva" (p. 289) e a própria saúde mental dos(as) trabalhadores(as) depende da possibilidade de exercê-la e de seu reconhecimento: "o sofrimento pressupõe, para ser superado, criatividade e subversão dos procedimentos" (DEJOURS, 2004a, p.130).

A inteligência astuciosa é, ainda, uma inteligência corpórea. Nos estudos de psicodinâmica do trabalho, ela foi identificada, por exemplo, em processos em que os trabalhadores utilizavam sua percepção sensorial para prevenirem-se de acidentes. Contudo, Dejours (2004b) insiste que mesmo as atividades intelectuais dependem de sua mobilização: "há, em toda teoria, uma parte de manipulação, de trabalho de bancada, de oficina, sem o qual chegamos, quando muito, a uma seqüência de raciocínios e não a um pensamento. Simplesmente não pode faltar engenhosidade no trabalho teórico" (p. 288).

Embora sejam teorias produzidas em contextos muito diferentes, percebo ressonâncias entre essa discussão de Christophe Dejours sobre a inteligência prática

e as proposições de Virgínia Kastrup sobre a cognição inventiva. Para se pensar a invenção no âmbito do trabalho, também precisamos de marcos conceituais que concebam o funcionamento cognitivo de modo diferente do pensamento formal. Dejours (2004b) afirma explicitamente que a inteligência astuciosa difere do raciocínio lógico:

> No processo que incita o operário a agir sobre a organização de sua tarefa, os dados técnicos e científicos são freqüentemente empregados em uma temporalidade inversa daquela que normalmente baliza o raciocínio científico ou experimental. A partir de dados sensoriais, o operário esboça muito rapidamente uma interpretação, um diagnóstico ou uma medida corretiva e só faz uso da técnica ***a posteriori*** para verificar, operacionalizar ou universalizar o feito sugerido pela intuição, alimentada e dirigida pelos sentidos (p. 282).

Nesse sentido, primeiro vem o trabalho, e depois, a inteligência. Esta é uma pista importante para nós que atuamos na formação de trabalhadores(as). Se o funcionamento da inteligência demandada no trabalho é diferente da inteligência demandada pelo fazer científico, é necessário que o pensamento acadêmico também se deixe afetar por esse modo de pensar, abrindo outras questões para a relação entre ciência e técnica no âmbito da EPT.

Ao final do capítulo de abertura da tese, enunciei a sensação de que havia algo do saber e da linguagem acadêmicos que precisavam ser alterados no modo como pensamos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na realidade específica dos Institutos Federais. Na epígrafe que abre esta Proposição, Dejours (2004b) afirma: “são os trabalhadores que podem eventualmente ensinar aos pesquisadores como eles inventam” (p. 278). Em nosso propósito de produzir políticas de aprendizagem inventiva na educação profissional, poderíamos pensar, então, que são os estudantes-trabalhadores que podem ensinar aos professores como eles inventam. hooks (2019) faz algumas considerações sobre ensino médio, trabalho e universidade que nos interessam para refletir sobre esse ponto:

> A política do elitismo de classe assegura que, muitas vezes, os preconceitos no modo como o conhecimento é lecionado ensine os estudantes nas escolas públicas que eles só serão considerados aprendizes sofisticados se frequentarem uma faculdade. Isso significa que muitos estudantes interrompem a prática do aprendizado porque sentem que aprender não é mais relevante para as suas vidas, uma vez que, a menos que planejem ir à faculdade, já se formaram no ensino médio. Amiúde na escola pública, eles aprenderam tanto que a faculdade não é o mundo “real”, quanto que o aprendizado livresco lá oferecido não tem relevância para além dos muros da universidade. Mesmo que todo o conhecimento vindo dos livros nas faculdades seja acessível a qualquer leitor/pensador que frequente ou não as aulas, divisões de classe firmemente construídas mantêm a maioria das pessoas formadas no ensino médio e que não estão matriculadas no ensino

> superior bem longe de experiências de formação continuada. Até os estudantes universitários que se formam deixam os bancos das faculdades para entrar no mundo do trabalho e tendem a parar de estudar, baseando suas ações na falsa suposição de que aprender nos livros tem pouca relevância em suas novas vidas como trabalhadores. É surpreendente como muitas pessoas com ensino superior completo nunca voltam a ler um livro depois de formados. E se leem, elas não mais estudam. Para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolva tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade [não paginado].

Em minha experiência docente, é comum, quando trago perspectivas críticas sobre a relação entre subjetividade e trabalho, bem como pistas para a promoção de saúde mental de trabalhadores(as), os(as) estudantes me interpelarem com comentários como: “tá, professora, mas *na vida real* não é assim”, “se eu fizer diferente, vou ser demitida”. Desse modo, compreendi que deveria ativamente abrir espaço para o *trabalho real* nas aulas, senão ele não apareceria e, sem ele, não seríamos capazes de trabalhar plenamente o *aprender a inventar*, como lugar de conexão entre aprendizagem e trabalho.

Para refletir sobre esses elementos, retomo agora o relato do nosso exercício dos estudos de caso da Turma 2. Conforme desenho exposto na Proposição II, organizamos quatro (4) grandes grupos com sete (7) pessoas cada. Desse modo, tomamos as oito situações de trabalho relatadas pelos colegas e dividimos duas para cada grupo analisar - podendo os grupos, no processo, especificarem apenas uma para aprofundamento.

A proposição aos grupos foi primeiramente caracterizarem a organização e equipe; em seguida analisar as causas dos problemas levantados; estudar textos relacionados às causas; e, por fim, pensar em propostas de soluções para os problemas, tanto ideais quanto as que seriam viáveis para aquela situação específica (conforme desenho exposto no Quadro 7, no capítulo anterior). Para a análise das causas, propus um método que eles estavam aprendendo na disciplina de Gestão da Produção, Materiais e Logística: “análise de causa raiz”, por meio da técnica dos por quês (a cada causa levantada para determinado problema, perguntar novamente “por que”, com o objetivo de chegar ao cerne da questão). Eu não pretendia que eles chegassem à raiz do problema, mas me pareceu que o exercício produziria um processo de problematização.

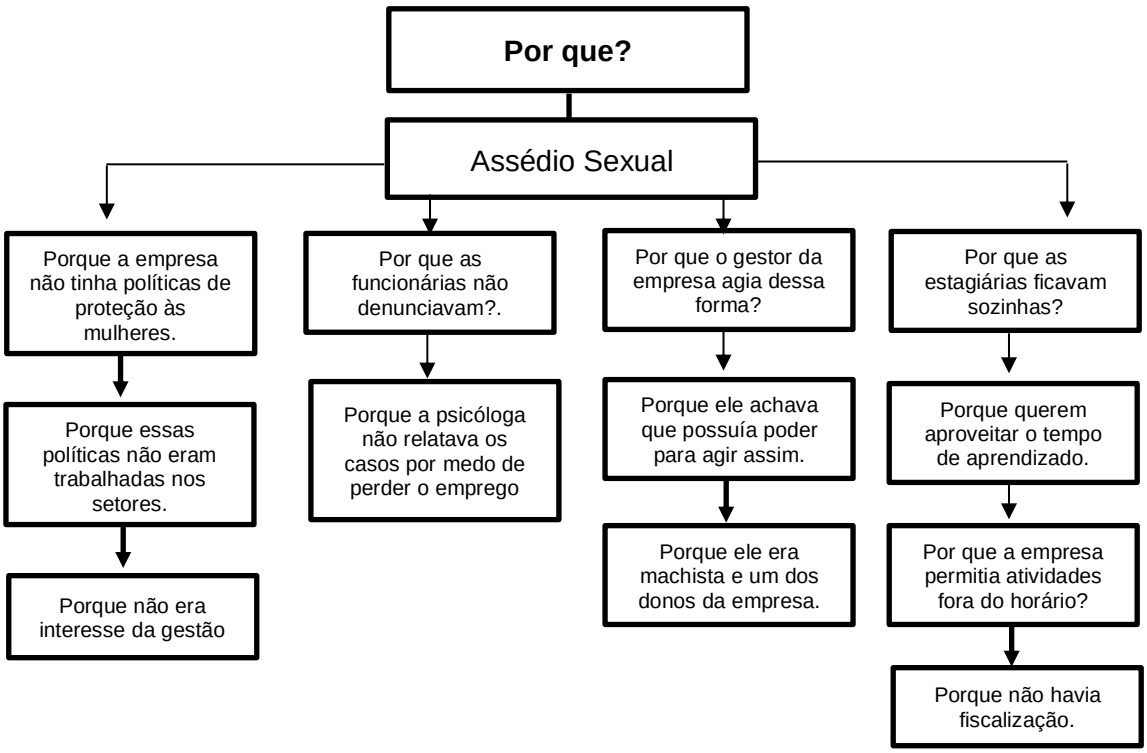
Perguntei-me se essa consigna de pensar soluções para os casos não seria atuar ainda na lógica de uma política cognitiva recognitiva, que apenas soluciona problemas, e não os recoloca (KASTRUP, 1999). Contudo, a demanda por soluções

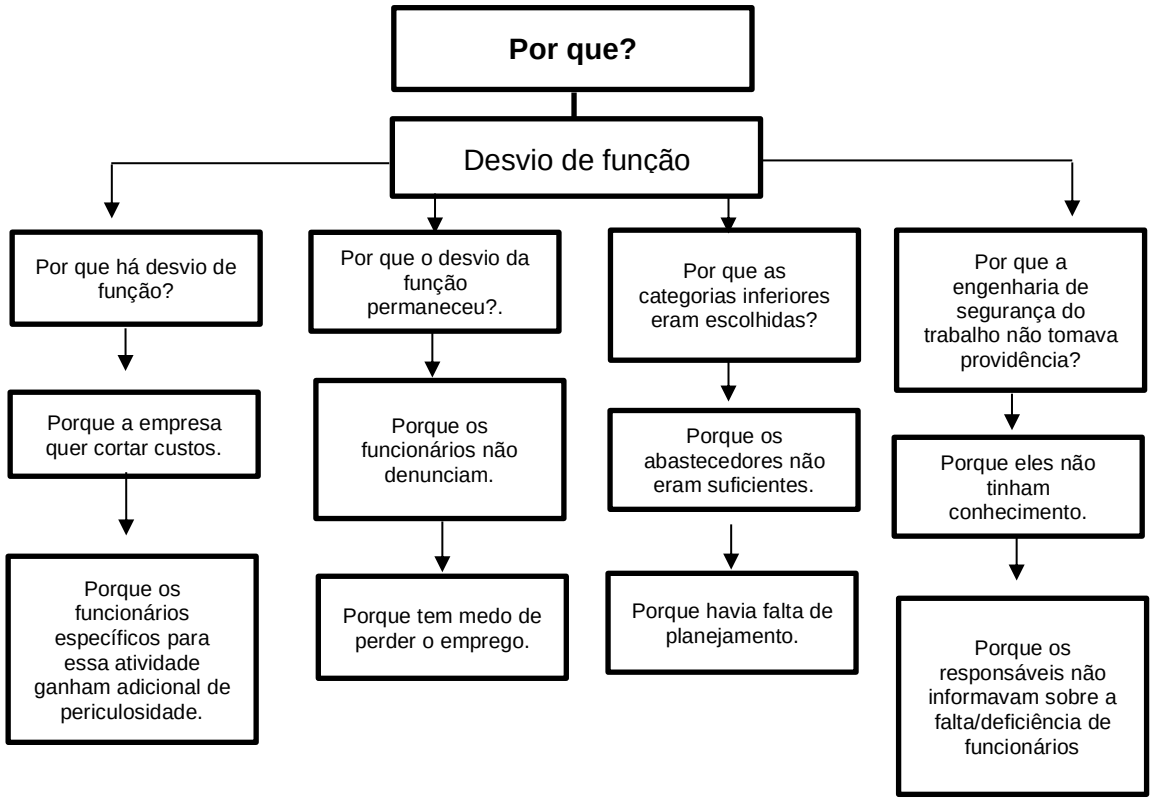
era constante nas falas dos(as) estudantes, de modo que decidi atender inicialmente a essa reivindicação, mas confiando que o processo de refletir sobre as causas dos problemas, somadas ao estudo teórico, os levasse a recolocarem os problemas. O desenho da atividade também teve o objetivo de que eles “aprendessem fazendo” aquela que é uma das principais estratégias para os(as) trabalhadores conseguirem produzir saúde mental nos ambientes de trabalho: articularem-se coletivamente e terem momentos de análise do trabalho para poderem construir alternativas, em meio aos desafios que sempre se fazem presentes (DEJOURS, 1999).

Trago a seguir o relato das principais questões que emergiram em um dos grupos. Por motivo de sigilo com relação aos locais de trabalho, trarei apenas o que o grupo produziu em termos de problemas/causas e propostas de soluções.

O Grupo 1 ficou com duas situações de trabalho que ocorreram em empresas privadas do setor de transportes e especificaram sua ação escolhendo um grande problema de cada uma para estudo, foram eles: desvio de função e assédio sexual. Seguem os quadros que o grupo produziu para a análise de causa raiz:

Quadro 14 - Análise de causa raiz feita pelos(as) estudantes de um dos casos estudados.





Um ponto de grande debate com todas as turmas tem sido o papel da psicologia nos ambientes de trabalho. Para muitos, eu sou a primeira psicóloga com quem eles têm contato. Desse modo, é comum acontecer de, no momento em que os estudantes se sensibilizam com os temas da disciplina, afirmarem que todos os locais de trabalho deveriam ter um psicólogo. Ao que eu sempre interponho questionamentos, no sentido de não supor na figura desse profissional a solução para problemas que surgem da própria organização do trabalho, sob o risco de psicologização desses processos. Nesse sentido, é interessante que, na situação de assédio sexual analisada, havia uma psicóloga na empresa, a quem as funcionárias recorreram, mas também sem efeito, dado que a profissional também estava imersa na precariedade das relações de trabalho contemporâneas (embora o Código de Ética profissional do psicólogo exija que ela tivesse tomado alguma medida). Esse fato possibilitou, portanto, que complexificássemos o tema da psicologia nas organizações.

Também podemos visualizar, nesse exercício dos por quês (Figura 28), como o afunilamento das causas acaba levando, invariavelmente, aos principais problemas do modo de produção capitalista, em que o lucro se sobrepõe aos aspectos éticos das relações de trabalho e à saúde dos(as) trabalhadores(as). Nesse sentido, os

resultados da atividade permitem pensar que o caminho de partir de um elemento imediato não necessariamente leva a uma apreensão rasa dos problemas. Ao contrário, possibilita que sejam conectadas as dimensões psicológicas e sociológicas do trabalho.

Faço essa consideração porque essa é uma das críticas de Ramos (2002) em se tomar as atividades profissionais, e o próprio “real do trabalho”, como guias para o ensino na EPT. Sua preocupação é que essas abordagens que partem da prática, de problemas cotidianos, não aprofundem os conceitos científicos que explicam essas realidades e tampouco considerem o trabalho em suas contradições e determinações sócio-históricas. Essa é uma crítica importante no contexto capitalista contemporâneo, que captura a subjetividade em um sentido funcionalista, mas pensamos ser importante distinguir como se trabalhariam as práticas a partir da lógica das competências e como poderiam ser trabalhadas a partir de uma perspectiva inventiva, como a que estamos propondo. Segundo Kastrup (1999), “a ressignificação do que seja aprendizagem, cujo indício é a atenção ao presente, é ponto fundamental para um novo pragmatismo, não utilitário, mas inventivo” (p. 151).

A etapa seguinte do exercício na Turma 2 impunha exatamente o desafio de relacionar as observações cotidianas e os conceitos. Era o momento de os(as) estudarem e aprofundarem suas problematizações sobre os casos a partir de textos que eu teria previamente selecionado. Nesse processo de seleção dos textos, deparei-me, mais uma vez, com o impossível da relação teoria-prática quando a concebemos como uma via de mão única: nenhum texto lhes diria diretamente como resolver os problemas nessas situações. Reconectei-me com uma frustração grande que eu senti quando era estudante, a de que os textos não eram capazes de me salvar dos problemas da vida. Seria, então, o momento de meus alunos enfrentarem-se com essa questão? Por um lado, sim, o fazer teórico não tem mesmo uma função eminentemente pragmática. Por outro lado, dado que eles(as) estavam recém construindo o caminho da pesquisa científica como possibilidade de ampliarem suas formas de compreender e lidar com os percalços do mundo trabalho, eu não quis frustrar-lhes demais. Então investi bastante tempo nessa curadoria dos textos, selecionando as partes que mais tinham a ver com as situações, e alternando perspectivas teóricas que aprofundavam a compreensão do problema com as que davam pistas mais concretas de como lidar com as questões (como relatos de experiência e de intervenções nos ambientes de trabalho).

Para exemplificar, no caso deste grupo, selecionei textos que tratavam da precarização das relações de trabalho, como “A banalização da injustiça social” (DEJOURS, 1999), textos que conceituavam o que é assédio sexual e exemplos de políticas de gênero implantadas em algumas organizações. Após o percurso de estudos e debates em grupo, com relação ao tema do assédio sexual, os(as) estudantes apresentaram as seguintes propostas de solução para esse problema:

Quadro 15 - Exercício de um grupo de estudantes no estudo de caso sobre assédio sexual no trabalho.

Soluções pensadas para o problema “Assédio Sexual” do Estudo de Caso 1:
Ideais: - Elaborar políticas de gênero corporativas que visem promover a equidade; participação de mulheres em cargos de liderança. - Questionários dentro da empresa sobre como os funcionários percebem a equidade de gênero; trabalhar as mudanças de padrões. - Assegurar que a psicóloga possa realizar as atividades referentes a sua função sem que isso possa acarretar na perda do seu emprego. - Criar uma Comissão Central de escuta qualificada, comandada pelo RH com acolhimento sigiloso. Reais: - Criar grupos de trocas de mensagens entre as estagiárias para comunicações referentes ao trabalho. - Evitar ficar na estação de trabalho fora do horário.

A distinção entre soluções ideais e reais foi uma proposição minha. Os textos apontavam para soluções complexas, que seria importante eles(as) conhecerem, para quando, em suas trajetórias futuras como trabalhadores, tiverem oportunidades de propô-las/construi-las. Mas pareceu-me importante produzir com eles(as), também, ferramentas e repertórios de ação para o que poderia ter sido feito na situação concreta, em nível mais micropolítico. Esse direcionamento vinha com dois sentidos. O primeiro era eles aprenderem a conectar o “*o quê”* deve ser feito, com o “*como”* ser feito, ao incluírem uma análise da viabilidade da solução pensada naquela situação específica. E, o segundo, levava em conta a probabilidade de que, como técnicos de nível médio, eles estariam atuando em contextos com pouco poder de ação como trabalhadores para a proposição de novas práticas, ou que ao menos exigiriam um processo longo até poderem construir essa posição. E, bem, quando uma estudante estagiária está sofrendo assédio sexual, é importante que ela tenha caminhos do que pode fazer imediatamente para se defender.

Desse modo, as soluções ideais pensadas pelo grupo abarcaram a criação de uma política institucional de promoção de equidade de gênero. Contudo eles avaliaram que, na situação específica em que a estudante se encontrava, sendo apenas uma estagiária, uma primeira medida seria criar um canal de compartilhamento do fato entre as demais colegas que estavam vivendo o assédio, além de não ficarem sozinhas na sala. Seria, ainda que muito frágil, o início de uma estratégia horizontal de proteção.

Esse aprofundamento do *como fazer* em cada situação foi se mostrando potente para deslocar os estudantes (e eu mesma) de um lugar de impotência com relação aos horrores do mundo do trabalho, bem como dos sentidos que comentei anteriormente sobre um certo descrédito de que seria possível transformar as práticas, sob o argumento do medo de demissão. Eis os caminhos abertos pelo engajamento em um movimento inventivo: entre ser demitido ou não fazer nada diante dos problemas, existem outras possibilidades, como a de se articular com outros trabalhadores, pensá-los, recolocá-los, formular estratégias. Esses exercícios coletivos me pareceram também uma forma de colocar o problema da técnica como invenção, conforme apontado por Kastrup (1999):

> O melhor desempenho não é assegurado pelo domínio de uma técnica. A *performance* não é repetição mecânica, ela implica um agenciamento com fluxos [...]. A aprendizagem exige destreza no trato com o devir. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente (p. 152).

Em uma turma seguinte (Turma 4), demos um passo além nesse movimento rumo ao “saber como” e propus aos estudantes trabalharmos com encenações desses problemas vivenciados por eles como trabalhadores e, pensar, em ato, no que poderia ser feito. Esta é uma das turmas em que fiz aquele exercício (mencionado nas Proposições anteriores) no primeiro dia de aula, no momento de apresentação dos estudantes, de refletirem sobre a pergunta: “que tipo de questões psicológicas são vivenciadas no mundo do trabalho?”. Era uma turma grande, trinta e quatro (34) alunos, do turno noturno, e, nessa rodada de apresentações, pude perceber que se tratava de um grupo com bastante experiência de trabalho. Apenas uma estudante nunca havia trabalhado - para além do trabalho doméstico não remunerado que fazia na casa de sua família (esta foi a estudante que reconheceu como trabalho suas atividades de cuidado do sobrinho). Desse modo, as “questões psicológicas” trazidas

foram bastantes complexas e foram formuladas com o grau de amadurecimento de quem já é trabalhador(a).

Naquele semestre, eu conduzi a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho simultaneamente em duas turmas do curso Técnico em Administração, uma noturna (Turma 4) e outra diurna (Turma 3). Realizei o exercício nas duas turmas e pude fazer algumas comparações. Na turma da tarde, o cenário das experiências de trabalho era inverso: era uma turma menor[32], dezessete (17) alunos, na qual apenas dois tinham tido alguma experiência de trabalho. Os demais estavam buscando essa qualificação do curso técnico para conseguirem, justamente, obter seu primeiro emprego. Por conta disso, as questões psicológicas que esses estudantes anteviam na relação com o trabalho se referiam aos temores que se fazem presentes no momento de inserção profissional: má socialização na equipe, insegurança para lidar com o chefe, medo do julgamento dos outros, medo da demissão ou de não ser efetivado.

Ao passo que, na turma da noite, apareceram os tradicionais abusos que se fazem presentes quando pergunto aos estudantes sobre suas histórias de trabalho: assédio moral e sexual, insultos, xingamentos, represálias, desrespeito, corrupção, sobrecarga, esgotamento, competitividade entre colegas, “pressão de não conseguir os direitos”. Nesta turma, chamou-me a atenção a recorrência do problema do “preconceito” relacionado a classe, gênero e raça, o que me levou a dedicar aulas específicas sobre isso, alçando-o como conteúdo, e não apenas como temas transversais aos demais que eu tradicionalmente abordava na disciplina, conforme mencionei na Proposição I.

Este foi o único exercício que pude fazer igual nas duas turmas. Ao conhecer os(as) estudantes, compreendi que a metodologia da disciplina em cada turno deveria ser completamente diferente.

A ideia de encenação dos problemas vivenciados no mundo do trabalho me ocorreu depois da primeira aula com a turma da noite (Turma 4). Refletindo sobre como eu poderia estruturar a disciplina a partir das experiências de trabalho dos(as) estudantes, considerando que era uma turma muito experiente, elaborei este arranjo: agrupar as questões psicológicas que eles trouxeram em alguns grandes temas afins; dividi-los em grupos em torno desses temas; propor, nos grupos, debates sobre as

[32] Em nossa experiência, as turmas diurnas costumam ter maior evasão, pois quando os(as) estudantes encontram trabalho, por vezes abandonam o curso.

experiências e estudos do tema em questão; e, por fim, elaborarem uma cena para apresentar aos colegas.

Agrupando os temas cheguei a seis grupos. A distribuição das questões trazidas pelos(as) estudantes em cada um dos grupos podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 16 - Sistematização das “questões psicológicas vivenciadas no trabalho” trazidas pela Turma 4

GRUPOS E MACROTEMAS	QUESTÕES AGRUPADAS
Grupo 1 - Motivação, satisfação e desenvolvimento profissional	• Insatisfação com o trabalho/função/ambiente de trabalho • Ambiente nocivo • Restrição de necessidades • Desconforto • Riscos • Falta de motivação • Falta de reconhecimento
Grupo 2 - Gestão de grupos e equipes de trabalho, liderança	• Distanciamento entre níveis hierárquicos • Falta de comunicação (ex.: entre setores hierárquicos) • Gestor sem interesse para resolver problemas pertinentes ao trabalho • Falta de gestão operacional e de pessoas • Desvio de função (atividades fora da função que foi contratada) • Falha de gestão • Negligência da chefe
Grupo 3 - Assédio moral, relações de poder e abuso de autoridade	• Subordinação (imposição)/submissão • Menosprezo do labor e restrições autoritárias • Tratamento do chefe • Represália • Abuso de poder/abuso de autoridade • Opressão (menosprezar os funcionários) • Pressão por parte do chefe • Incitar o funcionário a mentir • Violência verbal (gritar) • Ofensas/Insultos • Falta de respeito • Assédio sexual e moral do chefe com os funcionários • Assédio moral
Grupo 4 - Racismo e preconceitos no trabalho	• Sofrimento/Insatisfação por posturas antiéticas • Fofocas • Bullying no ambiente de trabalho (ex.: por ser mulher, por ser estudioso) • Preconceito no setor – machismo (mercado predominantemente masculino) • Preconceito pela cor, opção sexual, classe social (pobreza) • Racismo • Discriminação

Quadro 16 - Sistematização das “questões psicológicas vivenciadas no trabalho” trazidas pela Turma 4

GRUPOS E MACROTEMAS	QUESTÕES AGRUPADAS
Grupo 5 - Estresse, saúde mental e psicodinâmica do trabalho	• Ansiedade • Esgotamento mental e físico • Sobrecarga/Excesso de funções • Pressões e prazos pequenos e não corretos/pressão por prazo • Pressão psicológica (e por resultados) • Pressão por metas • Competição interna/competitividade entre funcionários • Medo de não cumprir as obrigações e na relação com outros funcionários • Pressão de não conseguir os direitos • Estresse
Grupo 6 - Emoções, vínculos e comprometimento no trabalho	• Motivação • Aperfeiçoamento profissional • Diversidade de classes • Alegria de ser útil • Novas amizades • Troca de conhecimentos com os companheiros de trabalho • Emoções e sentimentos: medo, saudade, amor, adrenalina, culpa, ansiedade, angústia • Falta de empatia

Trabalhar adequadamente as seis cenas demandaria pelo menos seis aulas, somado com o tempo a ser destinado aos grupos para estudos e planejamento das cenas, levaria a que essa estratégia de ensino ocupasse metade do tempo da disciplina. Desse modo, eu precisaria fazer convergir os conteúdos previstos na ementa com esse método. Então planejei a organização de cada uma dessas seis aulas, seguindo as seguintes etapas:

a) Introdução teórica do tema feita por mim;
b) Apresentação do grupo da cena problema;
c) Debate da turma sobre como lidar com a situação e possíveis intervenções na cena;
d) Cena de solução do problema pensada pelo próprio grupo a partir de seus estudos teóricos.

Assim, o caminho metodológico contemplaria a teoria, a experiência, momentos expositivos do professor e momentos de construção coletiva do conhecimento com a turma, além do aspecto lúdico e interessante da linguagem do teatro. Julguei que não haveria tempo suficiente para trabalhar arranjos mais complexos de avaliação coletiva do trabalho em grupo, então propus seguir com os

diários individuais de aprendizagem: a cada uma das seis aulas, eles fariam o diário do que aprenderam sobre a parte teórica e o que aprenderam com a cena do grupo. Mas também destinei alguns pontos ao próprio trabalho em grupo (embora sem criar arranjos mais elaborados de como avaliar, por exemplo, a implicação de cada membro, como havia feito na turma do semestre anterior, Turma 2).

Propus esse caminho metodológico aos(às) estudantes logo após as aulas (comentadas na Proposição II) em que debatemos que a melhor forma de avaliação de desempenho é a que é aceita pelo grupo. De modo que, de fato, coloquei essa proposição de organização do trabalho como uma proposta, acolhendo as eventuais rejeições da turma. E elas de fato ocorreram. Escutando os(as) estudantes que não gostaram da ideia, compreendemos que o motivo era a vergonha de se apresentar nessa linguagem do teatro, uma estudante comentou que, se era para apresentar algo, ela preferia a lógica tradicional de seminários (reconhecendo que talvez fosse uma resistência ao novo, mas, como eu estava perguntando, ela preferia fazer o que já sabia). Perguntei se esse problema seria sanado se eles não fossem obrigados a todos estarem na cena, ou seja, todos se envolveriam no planejamento do teatro, mas apenas alguns poderiam encenar. Então esses estudantes disseram que, nesse caso, estariam de acordo. Além dessas manifestações de rejeição à proposta, houve muitas manifestações favoráveis: “acho que vai ser legal fazer o teatro”, “poderemos planejar no tempo da aula”, e, assim, sustentei a proposta de experimentar esse que seria um novo dispositivo para todos, inclusive para mim, que nunca havia trabalhado com essa linguagem teatral para fins didáticos.

Para não me estender muito no relato, vou me deter à análise de apenas dois desses seis momentos, pelo o que eles condensaram de questões relevantes para esta parte da tese, em que estamos pensando as articulações entre aprendizagem inventiva, trabalho real e educação profissional. São eles as aulas e cenas sobre os temas: “Emoções, vínculo e comprometimento no trabalho” e “Relações de poder, abuso de autoridade e assédio moral”.

Na preparação da parte teórica de cada aula, eu me vi com um grande desafio, que era o de ter que abordar muito sinteticamente (dada a necessidade de destinar tempo da aula para a discussão das cenas dos grupos) temas que são muito complexos. Para abordar o tema de emoções, vínculo e comprometimento no trabalho, eu encontrei algumas distinções mais sintéticas de autores da psicologia organizacional (BORGES; MOURÃO, 2013; ROULEAU, 2009), então parti delas e, em minha fala, as fui complexificando em um sentido crítico. Em linhas gerais, coloquei

o problema das emoções como algo que não concerne apenas a um esfera pessoal, mas que se produz em meio às relações de poder no trabalho, mediando as diferentes formas de vinculação e comprometimento dos(as) trabalhadores(as).

A encenação elaborada pelos(as) estudantes apresentou um trabalhador chegando irritado na sala onde estão seus colegas de trabalho, reclamando que o chefe não compreendia sua dedicação, que só lhe exigia mais e mais e que ele estava estressado. Particularmente senti falta de mais elementos para a compreensão do problema, mas o grupo de estudantes me sinalizou que esta era a primeira cena (a segunda já seria a solução que o grupo pensou para o caso). Congelamos, então, a encenação, para debate da turma a partir da pergunta: o que poderia ser feito nessa situação? O que cada ator poderia fazer? O trabalhador, os colegas, a chefia.

A primeira ideia que surgiu foi pensar em uma terceira pessoa para mediar esse conflito na relação entre trabalhador e chefe. Logo em seguida, uma estudante sugeriu que caberia antes o trabalhador fazer uma autoanálise: refletir por que o problema estava ocorrendo e qual a sua parte nisso. Outra aluna ponderou que era bom esperar antes de reagir, pois o trabalhador estava muito irritado na cena. Isso levou a uma conversa sobre a necessidade de cuidar dos contextos de expressão das emoções, ainda que seja importante expressá-las e "desabafar" para transformar os sentimentos. Em meio ao debate, os(as) estudantes avaliaram que, em algum momento, seria importante conversar com o chefe sobre o problema, "não é impossível conversar com chefes, só é necessário pensar *como falar"*, uma aluna ponderou.

Na cena, quando o trabalhador chegava irritado, uma estudante que representava o papel de colega de trabalho dizia: "calma, estamos juntos". Retomei esse elemento para fazer também eu uma proposição de solução para o problema, que era essa aposta no acolhimento e no fortalecimento do coletivo de trabalhadores.

Tendo listado todas as sugestões que sugiram sobre como lidar com essa situação, terminamos construindo uma possível ordem para as ações: a) primeiramente, esperar um pouco até reagir, considerando que o trabalhador estava muito irritado; b) depois, "desabafar" com colegas de trabalho de sua confiança e fazer a autoanálise de sua implicação com o problema; c) por fim, elaborar coletivamente uma estratégia para conversar com o chefe sobre a questão.

Essa experiência me levou a perceber que é possível trabalhar a subjetividade em sua dimensão técnica, sem ser através de uma via prescritiva, instrumentalizante. Por um lado, esses "três passos" para lidar com as emoções poderiam perfeitamente

estar em um manual de treinamento de habilidades sociais. Por outro, no presente caso, eles foram efeito de uma construção coletiva, que abarcou reflexões e problematizações sobre por que eles poderiam fazer sentido na situação específica. Foi, ainda, um saber que emergiu da observação de uma situação, apontando o caminho de *conhecer* a partir do trabalho. Segundo Dejours (2004b) a inteligência prática “não fica enquadrada em uma rubrica que normalmente é imputada às competências predefinidas de situação de trabalho. Pelo contrário, é produzida no exercício mesmo do trabalho, da função. Assim, é o trabalho que produz a inteligência e não a inteligência que produz o trabalho” (p. 278).

De qualquer modo, o tema das emoções acabou nos levando a essa lógica mais micro, que poderia ser julgada como “subjetivista”, restrita ao como proceder no imediato das relações. Então trago agora outro caso que nos levou a problematizações e propostas de soluções mais articuladas a um âmbito macropolítico. Trata-se de aula sobre assédio moral.

Na minha parte de introdução teórica, trouxe o conceito de assédio, suas determinações sociais no contexto capitalista contemporâneo (marcado pela precarização do trabalhado) e propostas de soluções em âmbito de políticas institucionais preventivas (p.ex. implantação de ouvidorias internas, realização de campanhas, abrindo institucionalmente canais de escuta e reconhecimento do problema). Comentei, ainda, sobre os órgãos de proteção aos trabalhadores externos às organizações, como os sindicatos, e a própria via de judicialização do assédio - como um caminho delicado, mas também possível, dadas as situações extremas vivenciadas pelos (as) trabalhadores(as).

A cena do grupo tinha uma construção complexa e vários(as) atores/atrizes. O cenário era uma loja de roupas, sendo uma empresa familiar. Os personagens: o chefe, a filha do chefe que também trabalhava na loja, a trabalhadora que sofreu o assédio, outra colega de trabalho e, por fim, os clientes. Na primeira cena, o chefe agride verbalmente a trabalhadora e cospe no chão que ela está limpando (a cena de fato aconteceu na vida de uma das estudantes do grupo), uma cliente da loja intervém dizendo que ele não pode fazer isso. Na segunda cena, a trabalhadora pede ajuda às colegas de trabalho. A primeira é indiferente e diz que não pode fazer nada, justificando que não pode arriscar-se a perder o emprego. A segunda é a filha do chefe e a trabalhadora pede que ela fale com seu pai, intermediando a situação, mas ela também passa "panos quentes” no caso, dizendo que isso é bobagem. A trabalhadora

fica desamparada (particularmente, senti dor e tristeza ao observar essa cena de extremo desamparo).

Na terceira cena, a filha do chefe resolve intervir e conversa com o pai, dizendo que talvez aquilo lhes gere problemas, porque assédio moral é crime. O chefe diz que vai ligar, então, para o sindicato e falar com o advogado que é seu amigo, para que ele contenha qualquer movimento da trabalhadora, em caso de que ela o procure.

No debate com a turma, levantamos os vários problemas que aparecem na cena: perseguição, tratamento diferenciado de uma trabalhadora, ninguém a apoia, todos ficam com medo de perder o emprego, o sindicato é pelego. Diante de um quadro apenas com problemas, um aluna perguntou: “professora, esse caso não tem solução?”. Absolutamente tocada com o horror da situação encenada, consegui responder que é bem difícil agir quando o assédio já está instalado e apresentei as vias judiciais e busca de auxílio em órgãos de proteção ao trabalhador. Indiquei, do SUS, o Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST) e, no momento em que fui indicar o setor vinculado ao Ministério do Trabalho, lembrei-me que o mesmo havia sido extinto, sendo naquele momento, eu mesma, como docente, lançada ao desamparo. Em termos de vias internas à organização, reafirmei o enfoque preventivo de minha apresentação inicial.

Então um estudante expressa que seria preciso pensar alternativas mais radicais. Ele propõe, como reação a essa violência do assédio, uma reação também violenta. Eu faço uma mediação para aliviar esse tom, mas saio da aula refletindo que, de fato, os(as) estudantes estavam me apontando que havia ali uma situação extrema. Nesse caso, talvez as estratégias de luta em um nível macrossocial seriam as mais capazes de interferir nas lógicas de produção que têm tido como consequência natural a violência nas relações de trabalho. Ou seja, intervenções no âmbito da transformação das políticas de trabalho e emprego, a organização de movimentos de trabalhadores, entre outras.

No teatro, a estudante que interpretou o chefe colocou um bigode, demarcando a associação do abuso de poder com o masculino. De fato, os(as) estudantes apontaram que as situações de assédio analisadas no grupo estiveram sempre permeadas por marcadores de gênero. Diante disso, o grupo apontou-me que os textos que selecionei não os ajudaram a pensar sobre esses elementos e tampouco esse caso peculiar de ser uma empresa familiar. Ou seja, minha introdução teórica ao tema, que apontava estratégias institucionais preventivas, políticas de prevenção ao

assédio, não cabia para aquela situação. De modo que selecionei, a partir desse diálogo com os(as) estudantes, outros textos para compartilhar com eles(as).

Eu pensava nessa experiência quando afirmei no início desta Proposição que, quando perguntamos sobre as vidas dos estudantes, nossos textos mudam. Segundo hooks (2013), “quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de enfocar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados” (p. 246). Desse modo, incluir a dimensão prática do trabalho não significa excluir a dimensão teórica, mas transformá-la e torná-la mais articulada, inclusive engajando os(as) trabalhadores(as) em sua própria produção.

Essas questões se fortaleceram na condução da disciplina na turma da tarde (Turma 3). Lembremos que se tratava de uma turma menor e com pouca experiência de trabalho. Desse modo, os(as) estudantes tendiam a se interessar mais pelos aspectos clínicos da psicologia do que pela suas interfaces com o campo do trabalho.

A psicologia clínica não está diretamente no escopo da Psicologia Social e do Trabalho, mas o tema da saúde mental dos(as) trabalhadores(as) tinha uma interface maior com essas questões de interesse dos(as) estudantes. Então optei por, logo nas primeiras aulas, abordar esse problema.

Enquanto introduzia, em uma aula expositiva, o princípio da Psicodinâmica do Trabalho de produzir conhecimento a partir do trabalho e dos trabalhadores como sujeitos, ocorreu-me propor que os(as) estudantes se engajassem no tipo de pesquisa que fundamenta esta teoria: perguntar aos trabalhadores sobre como vivem o trabalho. Obviamente não seria possível eles(as) seguirem fielmente o método da pesquisa em psicodinâmica do trabalho, que abarcaria a escuta de coletivos de trabalhadores, mas eles, sim, poderiam escolher uma situação de trabalho de seu cotidiano para fazer observações, entrevistas, e exercitaríamos nas nossas aulas a análise coletiva dessas situações.

A atividade se desenvolveu na seguinte sequência, cujas etapas fui formulando a cada passo:

Etapa 1 - Observar o trabalho e fazer um relato dessa observação. Se possível, conversar com o(a) trabalhador(a). Trazer o caso observado para análise coletiva da turma.

Etapa 2 - Pesquisar artigos científicos de Psicodinâmica do Trabalho que estudaram a ocupação/profissão observada. Por exemplo, se foi um motorista de

ônibus, ver estudos de prazer/sofrimento no trabalho realizados com essa categoria profissional.

Etapa 3 - Analisar a situação segundo alguns indicadores de saúde mental no trabalho.

Etapa 4 - Aulas sobre temas relacionados aos casos (p.ex: gestão de grupos e equipes de trabalho)

Etapa 5 - Integração dos conhecimentos trabalhados nas aulas aos casos.

Essa foi uma experiência potente de articular ensino e pesquisa. Alguns exercícios de observação de situações de trabalho realizados pelos estudantes, com um pouco mais de aprofundamento conceitual, poderiam certamente configurar uma etapa inicial de pesquisa segundo a metodologia da psicodinâmica do trabalho. Os(as) estudantes que observaram motoristas de ônibus, por exemplo, fizeram observações sistemáticas durante vários dias de seu trajeto entre a casa e o Instituto, e descrições minuciosas e analíticas dessa atividade. Alguns de fato transformaram esses trabalhos realizados em aula em seus projetos de conclusão do curso.

Além disso, na Etapa 2, enfatizei a aprendizagem do caminho de fazer pesquisas acadêmicas sobre temas relacionados às situações que vivenciamos. Comentei que, quando me tornei professora, li os estudos de Psicodinâmica do Trabalho realizados com essa categoria profissional, e que eles me deram ferramentas de compreensão e atuação com relação aos sofrimentos que eu vivia nesse trabalho. A partir desse exemplo pessoal, introduzi o exercício de pesquisar sobre outros estudos realizados sobre as profissões/trabalhos que eles estavam observando.

De certo modo, na formulação das cinco etapas do exercício, tomei como guia as aprendizagens que desenvolvi em minhas próprias experiências de *trabalho real*, ou seja, caminhos de ação desenvolvidos em minha trajetória como trabalhadora: saber analisar os locais de trabalho que habito, estudar os problemas e refletir coletivamente para formular estratégias de intervenção. Este era inclusive o objetivo de aprendizagem que enunciei na ementa desta disciplina de Psicologia Social e do Trabalho para o curso Técnico em Administração: “ampliar a capacidade de análise e intervenção sobre os processos de produção de subjetividade presentes nas práticas de gestão, nas organizações e no mundo do trabalho contemporâneo, em uma perspectiva ética e crítica”.

No caso específico da Turma 3, algumas situações de trabalho escolhidas pelos(as) estudantes foram: o próprio trabalho como modelista, caixa de

supermercado, auxiliar de serviços gerais em uma clínica, motorista, manicure, dona de bar, técnico de segurança do trabalho, atendente de *fast food*. Vou me deter em especial à análise do caso da dona de bar.

Nas discussões que fizemos na Etapa 1 do exercício, este parecia ser um trabalho sem muita “perspectiva”. Tratava-se de uma dona de um pequeno comércio situado em uma comunidade/favela, sendo auxiliada por seu filho. O filho não se envolvia muito com o negócio, parecia não ter estudado e não ter grandes projetos futuros.

Contudo, conforme fomos avançando na análise, e comparando com os demais casos, ao final que concluímos que este trabalho, que estava mais fora das lógicas dominantes de produção, era o trabalho em que mais havia elementos de produção de saúde mental. Os demais trabalhadores do setor de serviços encontravam-se em situação de extrema sobrecarga física e psíquica, enquanto a dona de bar e seu filho, no “trabalho sem perspectiva”, eram donos do seu próprio negócio, tinham vínculos com a comunidade e bons laços de convivência no trabalho, não estavam em uma corrida por produção.

Esse elemento, em certo sentido, nos leva de volta ao tema das relações entre trabalho e território desenvolvidos na Proposição I. De fato, pode ser um caminho mais potente para os Institutos Federais, também no âmbito da produção de saúde mental e subjetividade no trabalho, sua articulação com os arranjos produtivos locais - diretriz que está também explicitada nos documento orientador do MEC para a atuação dos IFs (BRASIL, 2008b). Este também é um campo que demanda estratégias de intervenção de âmbito institucional. No nosso Campus, um dos investimentos que estamos fazendo nesse sentido é implantar uma Incubadora Tecnológica de Economia Solidária, mobilizando outras lógicas do produção no entorno do Instituto.

Nos dispositivos educacionais analisados nesta última Proposição, o *aprender a inventar* emergiu, portanto, como estratégia de problematização das situações de trabalho e como forma de articular ciência e pesquisa a partir dessas afetações. Afirmar a invenção (em seus sentidos não representacionais que aparecem tanto nos estudos da *cognição* de Kastrup, quanto nos do *trabalho* de Dejours) foi o modo que encontramos de conectar o *aprender* e o *trabalhar*, deslocando o conhecimento dos livros do lugar de *visões de cima*, que por vezes podem causar a sensação de não serem *reais*, como se não fossem feitos, também eles, de carne e de chão.

ARTICULAÇÕES PARCIAIS: APRENDER, TRABALHAR E SUAS POLÍTICAS

> Não contraponho as relações de produção econômica às relações de produção subjetiva. A meu ver, ao menos nos ramos mais modernos, mais avançados da indústria, desenvolve-se na produção um tipo de trabalho ao mesmo tempo material e semiótico. Mas essa produção de competência no domínio semiótico depende de sua confecção pelo campo social como um todo: é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica, - enfim, há toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele se deslocar na cidade desde a infância, ver televisão, enfim, estar em todo um ambiente maquínico.
>
> *Félix Guattari*

No dia em que fiz a foto da paisagem rural que abriu esta tese (Figura 1), eu conheci mais os trabalhos dos meus primos, que ficaram no interior. Um deles, na verdade, havia acabado de voltar da “cidade grande”: tinha vivido muitos anos em São Paulo. Ele me perguntou: “você trabalhou na Esplanada, né? Eu fiz toda a rede de *hardware* de lá, inclusive do Palácio da Alvorada”. Conversamos sobre o modelo de telefone que eu usava no Ministério da Saúde, importante instrumento que eu utilizava para me conectar com o restante do país e trabalhar para garantir o direito à saúde em esfera nacional. Ele me explicou os diferentes tipos de telefone e por que instalaram aquele.

Meu outro primo, caminhoneiro, também comentou: “sim, Brasília, eu transportava farinha para lá”. Desde a varanda onde estávamos, eu via a plantação, de onde vinha o trigo, que passaria pelo moinho do seu fulano que eu também conhecia e depois entraria no caminhão do meu primo, até chegar onde eu morava. Refleti, então, que eu só comia e só conseguia fazer meu trabalho no governo federal porque meus primos, técnicos de nível médio, me alimentavam e me conectavam, e com isso apoiavam a conexão de um país.

Eu quis pesquisar sobre a relação entre aprendizagem, trabalho e território nessa viagem que fiz ao interior do Paraná. Percebi nos meus parentes um modo de

subjetivação específico, dos que criam e cultivam. Há sempre um animal de quem eles estão cuidando. O plantar e o comer são atividades vinculadas. Observando meu antigo mundo nesse retorno à casa, compreendi que minha grande angústia nos espaços educacionais sempre foi, de certo modo, não estar *fazendo* os objetos sobre os quais *falávamos*. Talvez seja um resto desse modo de ser do interior que ainda carrego comigo. Compreendo o propósito de meus professores da graduação em não estruturarem as práticas de ensino em torno da técnica, afinal as psicologias prescritivas costumam ser bastante perigosas. Compreendo a luta da EPT de propor uma formação não instrumentalizante, que formaria trabalhadores apenas aptos a servirem aos interesses do capital. Mas contrapor à técnica e ao instrumento uma formação exclusivamente teórica parece-me ser a mesma operação que torna o trabalho um lugar apenas de fazer e os espaços educacionais um espaço de falar.

A técnica não é instrumentalizante por excelência, precisando ser iluminada pela “visão de deus” das teorias. Por não ser daqui, consigo perceber bem que os intelectuais e os cidadãos metropolitanos possuem falares e fazeres tão específicos quanto o de outros trabalhadores e habitantes. No percurso da pesquisa, buscamos desenvolver dispositivos que articulassem os fazeres educacionais com os fazeres de outros trabalhos e esse processo nos levou, entre outros efeitos, a nos interrogarmos sobre quem precisa aprender a falar com quem. Segundo Paulo Freire:

> A linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 1987, p. 49).

Neste ponto, podemos retomar nossas inquietações expressas na introdução do trabalho, sobre o falar e o fazer nos dispositivos educacionais. Nós que pensamos através dos livros temos uma forma específica de pensamento e linguagem. Mas quem pensa através de outras experiências também pensa. Pode ser potente nos encontrarmos, mas não haverá encontro se eu supor que eu penso/falo, enquanto o outro faz/trabalha. A distância entre teoria e prática só se sustenta em uma concepção que supõe que o falar/pensar acadêmico não é um fazer e que os fazeres dos(as) demais trabalhadores(as) não engendram modos próprios de pensar/falar.

Particularmente, tive que aprender a pensar de outros modos sendo afetada pelas experiências de estudantes-trabalhadores(as).

Neste momento, alcançamos o ponto em que podemos sair do dois: a educação e o trabalho, como se fossem dois mundos. Perguntando sobre as experiências de trabalho dos(as) estudantes, refletindo sobre as minhas, concluí que o problema será mais bem colocado se nos deslocarmos da ideia de que existiria um *mundo do trabalho*. Cada trabalho engendra diferentes mundos e, por isso, o que pode guiar nossas ações de ensino é seguir nossos objetos. Na Proposição II, em especial, pretendo ter tornado isso evidente, ao tratar de como o tema que eu ensinava, Psicologia do Trabalho, tornou-se método quando passei a considerar as relações de trabalho e os processos de gestão da própria sala de aula.

Diante disso, gostaríamos de nos diferenciar um pouco do pensamento de Dejours (2004b) discutido na Proposição III: não se poderia dizer que há uma inteligência da academia e uma do trabalho. Neste texto, por exemplo, estamos em um trabalho acadêmico experimentando outras formas de escrever e pensar. No trabalho educacional, como em outros trabalhos, há tantas racionalidades quanto forem os mundos, práticas e instrumentos que produzem políticas cognitivas e ontológicas.

Nesse sentido, o percurso desta pesquisa ensinou-nos que a distância entre teoria e prática é um falso problema. O que, sim, parece existir é a distância de dispositivos, os educacionais e os de outros trabalhos. Se transformamos os dispositivos, o problema se recoloca, e mais, podem vir à tona muitos outros elementos que jamais seriam redutíveis a algum desses polos.

Nas três Proposições, em nossa metodologia orientada pelo *acompanhar processos*, buscamos percorrer esses efeitos inesperados que emergem ao serem alterados os dispositivos no sentido da vinculação, e não dissociação, entre corpos e mundos nos espaços educacionais. Na Proposição I, por meio de pequenas modificações nos modos de ensinar sobre as transformações do mundo trabalho, pudemos ampliar nossas concepções de território, subjetividade e trabalho e sermos confrontados com a implicação de nossos próprios corpos como docentes, e como instituição educacional, em sua produção.

Uma vez tendo entrado meu corpo em cena, não houve outra maneira senão aprofundar ainda mais o que este corpo produzia no espaço micropolítico da sala da aula na Proposição II. O movimento de *aprender a habitar* já havia nos levado ao

trabalho reprodutivo e foi justamente esse modo de trabalhar que entrou em questão quando tentamos ensinar (e exercitar) perspectivas democráticas de educar e gerir. Como poderia antever esta pergunta inesperada que o caminho do *aprender a vincular-se* nos levou: seria o *fazer democrático* uma espécie de trabalho doméstico?

A reflexão sobre o *trabalho sensível* da democracia levou-nos, por sua vez, ao problema da comunicação e do diálogo, mas foi somente na Proposição III que nos vimos implicados em nossos modos de falar, em sua potencialidade de produzir conexão ou distanciamento entre os mundos da educação e do trabalho. O *aprender a inventar* configurou-se, então, como o caminho para incluir o trabalho real e, com isso, produzir a possibilidade de ensino e produção de conhecimento a partir da carne e do chão dos(as) trabalhadores(as).

Aprender a habitar, aprender a vincular-se e a *aprender a inventar* foram as três formas pelas quais o problema do corpo e do território na educação profissional foi se articulando em nossa experiência. Um corpo que aprende a se articular com o lugar, com o outro, para então poder criar. Terminei por compreendê-los também como movimentos de aprendizagem que poderiam configurar um *aprender a trabalhar*: as situações de trabalho não deixam de ser esses lugares em que precisamos mapear, estabelecer relações, e enfim transformá-las, desde posições agenciadas coletivamente.

Embora tenhamos separado, nos títulos, essas três palavras: habitar-vincular-inventar, esperamos ter demonstrado, na escrita, que esses movimentos estavam articulados nas três Proposições. Nossa concepção de território como *malha*, inspirada pelos caminhos da Proposição I e pelo pensamento de Ingold (2015), produziu uma escrita com essa forma, com múltiplos fios de conexão entre esses três movimentos. Houve a linha do trabalho reprodutivo a conectar principalmente as Proposições I e II; houve o território como o que se produz no entorno e o que se produz dentro da sala de aula; houve o trabalho real dos(das) estudantes implicado com o meu próprio próprio, guiando a formulação dos dispositivos, em especial nas Proposições II e III.

A “escrita malha” buscou, portanto, expressar as múltiplas formas que o problema do corpo e do território pode assumir nos dispositivos educacionais: na relação entre conteúdos e experiência, na relação com os lugares que habitamos como instituições educacionais, na inclusão do corpo e do território do(a) professor(a), nos territórios imediatos que se produzem nas salas de aula, no fazer pesquisa a partir

dos saberes produzidos no trabalho. De modo que teríamos esboçado no texto, talvez, algumas *figurações* (como diria Haraway, 1993) do problema da carne e do chão nos dispositivos da educação profissional.

Nas três Proposições, esperamos ter marcado, ainda, como pensar o trabalho, a educação e a gestão em uma perspectiva democrática e territorializada implica reconhecer a transversalidade das questões de raça, gênero e classe, que compareceram com força na Proposição I, e que permitiram, nas partes seguintes, costurar o trabalho reprodutivo e o trabalho real como dimensões do trabalho que precisam ser consideradas pelos dispositivos educacionais da EPT quando afirma *o trabalho como princípio educativo*.

Nesse sentido, o pensamento vinculado feminista nos ajudou a enfocar, em um sentido político, o corpo como esse lugar de conexão. Os estudos da cognição de Maturana, Varela e Kastrup, por sua vez, contribuíram com a valorização de um plano cognitivo imediato, o fazer para conhecer. E, por fim, a Psicodinâmica do Trabalho ensinou-nos que há inteligência mesmo nos trabalhos de execução.

Assumimos, no princípio, que esta seria uma pesquisa arriscada. Um dos riscos que corremos, ao afirmar a carne e o chão nos dispositivos educacionais, foi situarmo-nos de um dos lados da dicotomia expressa no problema mente-corpo. Na descrição de nossos processos de formulação e análise dos dispositivos educacionais, apoiados principalmente pelos conceitos dos estudos não representacionais da cognição e do pensamento feminista, buscamos articular as noções de corpo e território como elementos que vinculam (e não opõem) os domínios imediatos e situados de ação com o que, de certo modo, lhes “ultrapassa” (por exemplo, na relação local/global que ficou evidenciada na Proposição I, vínculo/autonomia na Proposição II, teoria/prática na Proposição III). Nossa escolha pelo corpo como lugar de vinculação teve o propósito de escapar dos sentidos de abstração como “visão de deus”, e não, reforçar uma oposição entre concreto e abstrato.

A perspectiva desenvolvida por Latour (2008b) de um *corpo que aprende a ser afetado* foi, também, um guia para se pensar a aprendizagem nos três movimentos, que afetaram tanto estudantes como professora, e na escolha por estruturar a narrativa no modo como meu próprio corpo foi sendo afetado pelos dispositivos. Conforme eu me deslocava, meu corpo como docente se ampliava,

tornando-se *sensível a mais diferenças*, como na concepção de *corpo articulado* de Latour (2008b) que mencionamos no princípio. Segundo o autor:

> É fundamental descobrir uma forma rigorosa para descrever este «aprender a ser afectado», pois pretendo contrastar este modelo de aprendizagem com outro modelo que quero evitar a todo o custo e que pode parasitar a minha descrição. Neste outro modelo, há um corpo, correspondente a um sujeito; há um mundo, correspondente aos objectos; e há um intermediário, correspondente à linguagem que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos. Se recorrermos a este modelo, ser-nos-á extremamente difícil tornar dinâmica a aprendizagem pelo corpo: o sujeito está «ali dentro do corpo» como uma essência definida e a aprendizagem não é necessária para a sua existência; o mundo está fora do corpo, ali, e afectar os outros não é necessário para a sua essência. Por sua vez, os intermediários [...] desaparecem mal seja estabelecida a ligação, porque o seu papel é apenas esse, conduzir uma ligação (LATOUR, 2008b, p. 41).

Quanto à "linguagem" praticada neste texto, ressalto que esta política de escrita implicada emergiu do trabalho, a partir das afetações do campo, acolhendo as provocações de Moraes e Tsallis (2016) de "escreverCOM", e não SOBRE, o que acontece na pesquisa, permitindo que esta, inclusive, altere os modos de narrar. Esta foi, ainda, a forma que encontrei de não reforçar que apenas os(as) trabalhadores(as) têm um corpo, e afirmar que os espaços educacionais e nós docentes também somos feitos de carne e de chão. Segundo hooks (2013)

> A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e as paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. Em boa parte dos meus escritos sobre pedagogia, sobretudo em salas de aula de grande diversidade, falei sobre a necessidade de examinar criticamente o modo como nós, professores, conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado. Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar "seguro"; traduzindo, isso em geral significa que o professora dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados (p. 55).

Neste momento histórico de perseguição aos(às) professores(as) no Brasil, essa perspectiva pareceu-nos ainda mais importante: descrever o que acontece em uma sala de aula em sua complexidade, abrindo-a em suas múltiplas determinações. Um professor *afeta*, mas também é *afetado*.

Embora tenhamos nos tornado sensíveis a mais diferenças, é importante salientar que as articulações que fizemos são *parciais*. Segundo Haraway (1995),

> O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial (p. 26).

Percebo ressonâncias entre essa proposição de Donna Haraway sobre as conexões parciais, e a noção de articulação de Bruno Latour. Segundo o autor, “a vantagem decisiva da articulação em relação à exactidão da referência é que a primeira nunca termina, enquanto que a segunda sim”, e complementa: “aqui não se espera que os relatos *convirjam* numa versão única que *feche* a discussão com uma afirmação, mera réplica do original” (LATOUR, 2008b, p. 44).

A escolha por esta metodologia e por esta escrita processual, que buscou descrever os problemas que fomos nos colocando e recolocando na experiência, ocorreu justamente para afirmar que educar, trabalhar e aprender são *processos* em permanente produção de corpos e mundos. Isto é importante: não queremos de forma alguma afirmar o percurso que fizemos nas três proposições como uma receita de como trabalhar a aprendizagem na educação profissional. Pensar a técnica a partir de uma política cognitiva inventiva teve, justamente, o intuito de nos deslocar dessas lógicas prescritivas. Kastrup (2005), em sua discussão sobre as políticas cognitivas na formação do professor, nos apoia em situar a prática docente justamente nesse lugar de abertura à problematização:

> O que seria uma prática pedagógica capaz de produzir uma política cognitiva da invenção, deslocando o foco da informação para a problematização? Em que consistiria manter viva a atenção ao plano de forças e dos devires, a potência de resistência à recognição? E, ainda, como expressar a potência do abalo, das dissonâncias e da bifurcação que uma certa prática pedagógica pode produzir na subjetividade? Pois para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova (p. 1285).

Comentamos, no início, que nossa concepção de ciência segundo os princípios S-D não se absteria das paixões, mas tentaria criar formas de elas serem interrogadas. Nesse sentido, é certo que há no texto uma paixão pela transformação dos dispositivos escolares tradicionais, um desejo de contágio e de convocação para que outros(as) professores(as) se encorajem a alterar os modos de fazer das salas de aula no sentido do *habitar*, *vincular* e *inventar*. Mas não pretendemos que os alterem do mesmo modo que o fizemos. Cada campo disciplinar que se articula com

a EPT, cada Instituto Federal em particular, deverão criar suas formas de educar e aprender que sejam capazes de articular corpos e territórios na educação profissional. Esta última diretriz, sim, afirmamos, e de fato quisemos inspirar - desde este lugar, este corpo, por meio da narrativa destas práticas (limitadas e contraditórias) - a possibilidade de variar os dispositivos e multiplicar os corpos-mundos que podem habitar e serem produzidos nos espaços educacionais. Nossa principal proposição é a de que é justamente a não variação das linguagens e fazeres dos espaços educacionais o que leva a uma essencialização do *mundo da educação,* em oposição a outros mundos, como os do trabalho. Para se recolocar o problema da articulação dos espaços educacionais com o que está fora deles, é preciso, portanto, criar *dispositivos que se deixem afetar*.

Ainda assim, desde o processo singular desta pesquisa, não deixamos de levantar algumas questões mais gerais para os(as) profissionais que atuam na EPT: como estão sendo articulados os Institutos Federais com as questões de seu entorno? Estamos, nas práticas de formação de trabalhadores(as), considerando também o trabalho reprodutivo? Quais os efeitos sobre as políticas cognitivas da educação e da gestão do trabalho quando passamos a considerá-lo? Quais as especificidades da articulação entre ciência e técnica na EPT ao nível dos dispositivos educacionais? Essas foram algumas das questões levantadas em cada uma das Proposições, e que foram articuladas com os elementos de que dispúnhamos neste momento para desenvolvê-las, mas que nos pareceram importantes de serem abertas, como convite para o trabalho de outros(as) pesquisadores(as) que, como nós, interessarem-se por aprofundá-las em pesquisas futuras. Nossa condição de Campus em implantação possibilitou que essas perguntas que levantamos na tese se desdobrassem nas linhas de pesquisa que estamos criando nos grupos de pesquisa e nos cursos de pós-graduação *lato sensu* que iniciamos este ano nas áreas de gestão, educação e meio ambiente. Nesse sentido, o percurso desta pesquisa literalmente operou como *abertura de linhas*.

No ponto de partida, eu pensava que o foco da educação nas pessoas poderia ser um entrave para uma concepção de aprendizagem comprometida com o desenvolvimento de territórios. No percurso da pesquisa, aprendemos mais que as pessoas, com suas singularidades e contingências, tampouco compareciam no espaço educacional: por mais que tudo que façamos nas instituições educacionais seja formar pessoas, é como se elas não pudessem estar integralmente presentes

nesses espaços. Nossos autores da psicologia social que discutem a diferença entre produção de indivíduos e produção de subjetividade já haviam nos ensinado sobre isso, mas foi interessante experimentar, nos dispositivos analisados, que é justamente através da inclusão da experiência dos(as) estudantes que conseguimos incluir o mundo. Nesse sentido, uma psicologia que inclua a carne e o chão como elementos de produção de subjetividade é ainda uma psicologia que pode contribuir com o desafio da educação de transformar mundos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B. *Divisão sexual do trabalho e inconsciente político:* histórias de mulheres em formação profissional. 2017. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,* Maringá, v. 12, n.2, p. 469-475, 2008.

ARALDI, E.; PICCOLI, L. F.; DIEHL, R. ; TSCHIEDEL, R. . Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado. *In:* PALOMBINI, A. L.; MARASCHIN, C.; MOSCHEN, S. (Org.). *Tecnologias em rede:* oficinas de fazer saúde mental. 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-58.

ARALDI, E.; BAUM, C. ; TSCHIEDEL, R.; MARASCHIN, C. Cognição inventiva, tecnologias e promoção da saúde mental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 16, 2011, Recife-PE. *Anais do 16 Encontro Nacional da ABRAPSO,* 2011.

ARALDI, E. *Das escolas e escolhas teóricas às políticas cognitivas:* legitimando a experiência e a contingência na colocação do problema do conhecer e do conhecimento psi. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

ARALDI, E.**.** Da epistemologia às ecologias cognitivas: recolocando o problema do conhecer e do conhecimento psi. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 17, 2013, Florianópolis-SC. *Anais do 17º Encontro Nacional da ABRAPSO*, Florianópolis, 2013.

ARALDI, E.; MARASCHIN, C. ; DIEHL, R. Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão,* Brasília, *v. 34, n. 2,* p. 420-443, Junho de 2014.

ARALDI, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. *Revista Interinstitucional Artes de Educar,* Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p.170-183, 2017.

ARALDI, E**.**; ARENDT, R. J. J. As ocupações estudantis e a possibilidade de uma explicação feminista da educação e da aprendizagem. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 7, 2017, Brasília-DF. *Anais do 7º Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade.* Brasília, 2017.

ARAÚJO, R.M.L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho e educação,* v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008.

ARIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. O problema da análise em pesquisa cartográfica pesquisa intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.;TEDESCO, S. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia:* a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 175-202

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARTHES, R. *A câmara clara.* São Paulo: Edições 70, 2008.

BENJAMIN, J. The decline of the Oedipus Complex. *In:* BROUGHTON, J. M. (Ed.) *Critical Theories of Psychological Development.* Nova York: Plenum Press, 1987. p. 211-244.

BENTO, M. A. S. A mulher negra no mercado de trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 279-288, 1995.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo:* Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDIM, M.L.; SILVA, M.R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. *Jornal de Políticas Educacionais, v. 16,* p. 23-35, (jul-dez) 2014.

BERNARDES, A. G.; PELLICCIOLI, E. C.; MARQUES, C. F. Vínculo e práticas de cuidado: correlações entre políticas de saúde e formas de subjetivação. *Ciência; Saúde Coletiva*, v. 18, n. 8, p. 2339-2346, 2013.

BORGES, L. O.; MOURÃO, L. O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 30/12/2008, p. 1, 2008ª.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BURMAN, E. Discourses of the child. *In: Deconstructing Developmental Psychology.* Londres: Routledge, 2008. p. 67-84

CALIMAN, L. V.; ALMEIDA, R. G. Entrevista com Ian Hacking (por Paul Kennedy e David Cayley). *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 465-470, 2009.

CAMPOS, A.J.M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M.M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. A inteligência da criança brasileira: a diferença não é déficit. *Psicologia, Ciência e Profissão,* Brasília , v. 7, n. 1, p. 25-27, 1987 .

CARVALHO, J.A.; CARVALHO, M.; BARRETO, N.; ALVES, F. Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Revista REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010.

CHIAROTTINO, Z. R. A inteligência da criança brasileira: o déficit pode ser real. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 21-24, 1987.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, Setembro/Dezembro, 2017.

COSTA, M. S. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, v. 20, n. 59, p. 111-131, outubro, 2005.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. *In:* LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (orgs.). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004a. p. 127-139.

DEJOURS, C. Inteligência prática e sabedoria prática: Duas dimensões desconhecidas do trabalho. *In:* LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (orgs.). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004b. p. 277-299.

DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? *In:* DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

DESPRET, V. Os dispositivos experimentais. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 1, p.43-58, 2011a.

DESPRET, V. As ciências das emoções estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 1, p. 29-42, 2011b.

DEWEY, J. *The quest for certainty:* a study of the relation of knowledge and action. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

DIEHL, R.; MAURENTE, V.; MARASCHIN, C. Percursos fotográficos em um serviço de saúde mental. *In.* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL. ABRAPSO, 14, Rio de Janeiro. *Anais do XIV Congresso da Associação Brasileira de Psicologia Social.* ABRAPSO, Rio de Janeiro, 2007.

DUBOIS, P. *O ato fotográfico*. Campinas: Papirus Editora, 1993.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo- sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/agosto, 2005.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação, v.21*, n. 65, p.281-298, 2016.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa:* mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução*: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERNANDES, R. B. *Per-cursos e inscrições*: experiências que comunicam modos de viver. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, A.. A. L. O surgimento múltiplo da psicologia. *In:* JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org.). *História da Psicologia:* Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p.13-46.

FIGUEIREDO, L.C.M.; SANTI, P.L.R. *Psicologia:* uma (nova) introdução. São Paulo: Educ, 1997.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In H. L. DREYFUS; P. RABINOW (Orgs.), *Michel Foucault: uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica (p. 231- 249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In*: Colóquio Produção de Conhecimento de Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 2010. *Anais do Colóquio "Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas",* p.11-20*.* Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

GODINHO, A. C. F. *A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA:* relações de saber em sala de aula. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARAWAY, D. O humano numa paisagem pós-humanista. *Estudos Feministas.* Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 277-292, 1993.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 07-41, 1995.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista de Estudos Feministas.* Florianópolis, v.1, n. 1, p. 7-31, 1993.

HIRATA, H. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Revista Trabalho Necessário.* Niterói, ano 16, n. 29, p. 45-52, 2018.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Educação democrática. *In: Educação contra a barbárie:* por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. CÁSSIO, F. (org.). Prólogo de Fernando Haddad. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

IFRJ, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *Relatório técnico do diagnóstico participativo sobre sustentabilidade do IFRJ Campus Niterói* [recurso eletrônico]. Disponível em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/91, acesso em 10/12/2020. Rio de Janeiro: IFRJ, 2020.

INGOLD, T. *The perception of the environment*. London/Nova York: Routledge, 2002.

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

JÚNIOR, J. R. S.; GONZÁLEZ, J. L. C. Reformas educacionais, competências e prática social. *Revista Trabalho & Educação*, n. 9, p. 37-77, julho/dezembro, 2001.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In:* L. R. CASTRO, L. R.; BASSET, V. L. (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude.* Rio de Janeiro: Nau, 2008b.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, janeiro/junho, 2001.

KASTRUP, V. Simpósio 3: estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. *In:* GUARESCHI, N., org. *Estratégias de invenção do presente:* a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008a. p. 120-130. SciELO Books.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dezembro/2005.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 3, p. 7-16, setembro/dezembro, 2004.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book.*

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (orgs.). *Objectos impuros:* experiências em estudos sobre a ciencia. Porto: Edições Afrontamento, 2008b. p. 39-61.

LATOUR, B. *Reensamblar lo social:* una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial, 2008a.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório:* a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

LAW, J.; URRY, J. Enacting the Social. *Economy and Society,* v. 33, n. 3, p. 390-410, 2005.

LEÃO, L. H. C. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. *ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2012.

LODETTI, M. B.; MACHADO, Y. S.; MAHEIRIE, K.; MÜLLER, F. L. B.; NASCIMENTO, C. C. Psicologia Social e CRAS: a experiência de uma oficina de fotografia como dispositivo ressignificador de sentidos. *Psicologia em Revista,* Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 589-608, agosto. 2017.

LOPES, S. F. P.; QUIRINO, R. Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 10, n. 36, p. 58-71, julho/dezembro. 2017.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURAU, R. *René Lourau na UERJ:* Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

MAGRO, C.; PEREIRA, A. M. Café com Maturana. Publicação eletrônica de circulação livre, 1. 2002.

MATTOS, A. Da criança da psicologia do desenvolvimento ao cidadão da política liberal. *In:* MATTOS, A. *Liberdade, um problema do nosso tempo:* os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo*.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 77-127.

MATTOS, A.; PÉREZ, B.C.; ALMADA ,C.V.R.; CASTRO, L.R. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013.

MATTOS, A.; BERTOL, C. Oficinas de sexualidade nas escolas: saberes, corpo e diversidade. *In:* MARTINS, H. V.; GARCIA, M. R. V.; TORRES, M. A; SANTOS, D. K. *Intersecções em Psicologia Social:* raça/etnia, gênero, sexualidades*.* Florianópolis: ABRAPSO, 2015. p. 130-150.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar:* fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAUSSA, R. L.; COUTO, G. P. F.; CASTRO, R. R. C.; ROSA, P. R. V.; VIEIRA, G. S. Os desafios da manutenção da prática tradicional de pesca na comunidade da Praia Grande em Niterói/RJ. *In*: ENCONTRO DE INICIATIVAS AMBIENTAIS, 10., 2019, Rio de Janeiro. *Anais do 10º Encontro de Iniciativas Ambientais.* Rio de Janeiro: UNIRIO, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, 2019.

MODERNA. Geografia 6º ano. Livro Didático para o 6º ano (PNLD 2011-2013). São Paulo: Editora Moderna, 2010.

MOL, A. *The body multiple:* ontology in medical practice. Durham: Duke University Press, 2002.

MOL, A. *Ontological politics:* a word and some questions. *In:* LAW, J.; HASSARD, J. (Orgs.). *Actor Network Theory and After:* Oxford and Keele - Blackwell and the Sociological Review, 1999. p. 74–89.

MONARCHA, C. *Brasil Arcaico Escola Nova*: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONTEIRO, C. L. L.; FREITAS, K. P. S. As representações simbólicas da região de Pendotiba: os bairros do Sapê e entorno. Anais da XIX Jornada do Programa Jovens Talentos da FAPERJ. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2019.

MORAES, M.;TSALLIS, A. C. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. *Revista Polis e Psique*, v. 6, n. 1, p. 39 – 50, 2016.

NETO, A. A.; CAVALCANTI, N. C.; GLEYSE, J. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 12, n. 19, p. 16-38, jul/dez. 2018.

NOGUEIRA, C. *Interseccionalidade e Psicologia Feminista*. São Paulo: Editora Devires, 2017.

Ó, J. R. O governo do aluno na modernidade. AQUINO, J. G.; REGO, T. C. (orgs.). *In: Foucault pensa a educação:* o diagnóstico do presente. São Paulo: Editora Segmento, 2014. [livro eletrônico].

PASSOS, E; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PIAGET, J. *Problemas de Psicologia Genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

POPINIGIS, F.;TERRA, P. C. Classe, raça e a história social do trabalho no Brasil (2001-2016). Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 307-328, janeiro/abril, 2019.

PUIG DE LA BELLACASA, M. 'Nothing comes without its world': Thinking with care. *Sociological Review,* v. 60, n. 2, p.197-216, 2012.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação, Saúde.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, Mar. 2003.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, setembro-dezembro, 2001. Disponível em: http://emseducmt.blogspot.com/2010/10/pedagogia-das-competencias-e.html, acesso em 03/03/2020.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão.* Brasília , v. 23, n. 4, p. 64-73, dezembro/2003.

ROBBINS, S. *Fundamentos do Comportamento Organizacional.* 12. ed. São Paulo: Pearson, 2014.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista Epos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, junho/2014.

ROULEAU, L. Emoção e repertórios de gênero nas organizações. *In:* DAVEL, E.; VERGARA, S. C. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 219-238.

RUFINO, V. M.; TORRES, T. L.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C. Gênero e trabalho na psicologia: revisão sistemática e metanálise qualitativa. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho.* Brasília, v. 19, n. 2, p. 588-597, junho/2019.

SANTOS, E. F. *Gênero, educação profissional e subjetivação:* discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

SANTOS, E.; DIOGO, M.; SHUCMAN, L. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 17, n. 1, p. 17-32, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação,* v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SHEAR, J.; VARELA, F. The view from within: first-person approaches to study of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, v. 6, p. 2-3, 1999.

SCHWARCZ, L. M. *Origens do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *ebook Kindle.*

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa,* v. 116, p. 61-80, julho/2002.

SOUZA, L. M; NETO, A. A. L. Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). *Cadernos de Pesquisa,* v. 26, n. 4, p. 235-250, outubro/dezembro, 2019.

TITTONI, J. Fotografia e pesquisa-intervenção: reflexões sobre os modos de ver, falar e viver. *Revista Polis e Psique*, v. 5, n. 2, p. 88-110, 2015.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. *In:* PELBART, P. P.; COSTA, R. (orgs.). *Cadernos de subjetividade*: o reencantamento do concreto*,* São Paulo: Hucitec, 2003. p. 33-52.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada*: Ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). *A aventura sociológica*: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

APÊNDICE A - TCLE Estudantes IFRJ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(de acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Aprendizagem, Território e Educação Profissional: Exercícios de produção de dispositivos educacionais inventivos"**.** Você foi selecionado para compartilhar narrativas sobre suas experiências de aprendizagem e seus trabalhos realizados em atividades de ensino da(s) disciplina(s) _____ ministrada(s) no IFRJ Campus Niterói e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos educacionais que visem à produção de experiências de aprendizagem inventiva, em atividades que articulem trabalho, educação e território, como a construção de mapas do território, fotografias do cotidiano e narrativas de histórias de vida.

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são possíveis desconfortos decorrentes do compartilhamento de experiências pessoais acerca de como você vivencia a educação e o trabalho no lugar onde você mora e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: possibilidade de compartilhamento das experiências apenas individualmente com a pesquisadora, proteção de sua identidade nas atividades coletivas, além, é claro, da garantia de que você possa desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo se sentir-se desconfortável para expressar sua experiência.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem que articulem teoria e prática na Educação Profissional e Tecnológica. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos.

_____
Assinatura do pesquisador

Instituição: IFRJ Campus Niterói
Nome do pesquisador: Etiane Araldi
Tel: 21-32936089 e 21-965042636
E-mail: etiane.araldi@ifrj.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

_____
Nome do Participante da pesquisa

Data ____**/**___**/**___ _____
(assinatura do participante)

APÊNDICE B - TCLE Estudantes CELF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Aprendizagem, Território e Educação Profissional: Exercícios de produção de dispositivos educacionais inventivos"**.** Você foi selecionado para compartilhar narrativas sobre suas experiências de aprendizagem e seus trabalhos realizados em oficinas coordenadas pela pesquisadora no Colégio Estadual Leopoldo Fróes e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos educacionais que visem à produção de experiências de aprendizagem inventiva, em atividades que articulem trabalho, educação e território, como a construção de mapas do território, fotografias do cotidiano e narrativas de histórias de vida.

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são possíveis desconfortos decorrentes do compartilhamento de experiências pessoais acerca de como você vivencia a educação e o trabalho no lugar onde você mora e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: possibilidade de compartilhamento das experiências apenas individualmente com a pesquisadora, proteção de sua identidade nas atividades coletivas, além, é claro, da garantia de que você possa desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo se sentir-se desconfortável para expressar sua experiência.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem que articulem teoria e prática na Educação Profissional e Tecnológica. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos.

_____

Assinatura do pesquisador

Instituição: IFRJ Campus Niterói
Nome do pesquisador: Etiane Araldi
Tel: 21-32936089 e 21-965042636
E-mail: etiane.araldi@ifrj.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

_____

Nome do Participante da pesquisa

Data ____**/**___**/**___ _____

(assinatura do participante)

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Estudantes Menores de Idade

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
(de acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa "Aprendizagem, Território e Educação Profissional: Exercícios de produção de dispositivos educacionais inventivos"**.** Seus pais/seu responsável permitiram/permitiu que você participe.
Queremos avaliar a experiência de alunos e professores em métodos de ensino-aprendizagem inventivos, que articulem teoria e prática, educação e trabalho, aprendizagem e território.
Os estudantes que irão participar dessa pesquisa são estudantes de Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica, a partir de 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no IFRJ Campus Niterói e no Colégio Estadual Leopoldo Fróes, onde serão propostas atividades educacionais integradas com a experiência dos estudantes em seu território local. Para isso, serão realizados exercícios, em sala de aula ou em oficinas, como a construção de mapas do território, fotografias do cotidiano, narrativas de histórias de vida e será solicitado que você expresse como viveu essas experiências de aprendizagem. Essas atividades são consideradas seguras, mas é possível ocorrer algum desconforto ou dificuldade de compartilhar essas experiências. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones 21-32936089 e 21-965042636 da pesquisadora Etiane Araldi. Mas há coisas boas que podem acontecer, como vivenciar processos de aprendizagem criativos, aprender mais sobre as características do lugar onde você mora, construir habilidades de formação para o trabalho. Se você morar longe do IFRJ Campus Niterói ou do Colégio Estadual Leopoldo Fróes, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa vamos apresentar os resultados em textos científicos e congressos. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisadora Etiane Araldi. Eu escrevi os telefones na parte de abaixo a este texto.
Eu _____ aceito participar da pesquisa "Aprendizagem, Território e Educação Profissional: Exercícios de produção de dispositivos educacionais inventivos", que tem o objetivo de desenvolver e analisar os efeitos de métodos de ensino-aprendizagem inventivos, que articulem educação, trabalho e território. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data ____/___/___

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador

Instituição: IFRJ Campus Niterói
Nome do pesquisador: Etiane Araldi
Tel: 21-32936089 e 21-965042636
E-mail: etiane.araldi@ifrj.edu.br

APÊNDICE D - Ficha de avaliação da disciplina utilizada na turma 1 preenchida por um estudante

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO DE PESSOAS – AULAS COM A PROFA. ETIANE

1. Avaliação da metodologia das aulas:

AULAS	NOTA	POR QUE ESTA NOTA?
Aula 1 – O que me compõe como pessoa? Exercício individual, em grupos e em plenária.	*10*	*Porque achei muito importante parar e refletir sobre tudo aquilo que me compõe.*
Aula 2 - As pessoas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos. Exercício de observação de imagens, em grupos.	*8*	*O exercício em si foi bom, porém a dinâmica da aula estava complicada.*
Aula 3 - As pessoas no mundo do trabalho em nosso cotidiano. Exercício de observação de situações de trabalho (feito em casa), debate na aula em duplas.	*9*	*Porque foi uma boa atividade e prendeu minha atenção.*
Aula 4 – Pessoas e práticas de gestão. Estudo coletivo do texto "Gerenciamento de pessoas: conceitos, evolução e perspectivas atuais".	*8*	*Pois foi um assunto bem interessante.*
Aula 5 – Pessoas e práticas de gestão. Término do texto e comparação entre Teoria Clássica e Escola das Relações Humanas (vídeo, aula expositiva e discussão).	*8*	*Foi boa a aula, pois agregou aos meus conhecimentos históricos.*
Aula 6 – Introdução aos estudos do Comportamento Organizacional. Conceito de Motivação (aula expositiva, discussão e questões de concurso).	*8*	*Foi interessante, porque me fez refletir e entender alguns comportamentos das pessoas no trabalho.*
Aula 7- Teorias Clássicas da Motivação. Aula expositiva e discussão.	*7,5*	*Não lembro desta aula.*
Aula 8 – Teorias Contemporâneas da Motivação. Aula expositiva e discussão.	*7,5*	*Pois lembro de algumas coisas, como por exemplo que trabalhar precisa de incentivos para ter um melhor rendimento.*
Aula 9 – Avaliação: retomar situação de trabalho observada e relacionar com teorias estudadas.	*8*	*Essa atividade foi boa, pois compartilhamos experiências de trabalho.*
Aula 10 – Grupos e Trabalho em Equipe. Exercício em pequenos grupos nas comissões do Projeto Integrador e papéis do facilitador e observador.	*8,2*	*Porque foi confuso, mas deu certo de alguma forma.*
Aula 11 - Grupos e Trabalho em Equipe. Exercício em pequenos grupos nas comissões do Projeto Integrador e técnicas de facilitação gráfica (exibição de um vídeo sobre facilitação e elaboração de cartazes).	*7,9*	*Porque mesmo com toda a confusão, conseguimos fazer a tarefa.*

APÊNDICE E - Ficha de avaliação e autoavaliação utilizada na turma 2

Estudante:

DATA DA AVALIAÇÃO: 24/04/19

1. **Participação/presença e realização dos exercícios em aula:**

AULA	TEMA	NOTA
07/02	Introdução à Psicologia Social e do Trabalho, exercício sobre o que é "psicologia", "social" e “trabalho” (cartazes).	
21/02	Aula expositiva e debate sobre o campo da psicologia social e do trabalho.	
25/02	Introdução ao tema Grupos, Organizações e Instituições. Debate sobre avaliação para aplicar conceitos à experiência da sala de aula como grupo.	
14/03	Debate sobre proposta de organização das aulas e avaliação. Articulação do debate com o tema de Coordenação de Grupos.	
21/03	Retomada das questões sobre grupos da aula anterior e pactuação da metodologia de trabalho e avaliação da disciplina.	
28/03	Levantamento dos problemas dos casos a serem analisados e conteúdos de suporte.	
04/04	NAO HOUVE AULA	—
11/04	Aula expositiva sobre Coordenação de Grupos e aplicações aos casos.	

NOTA (valendo 4 pontos):

2. Nível de aprendizagem (a ser avaliado por meio do texto sobre as aprendizagens):

TEMAS	NOTA
Campo da Psicologia Social e do Trabalho	
Grupos, Organizações e Instituições	
Coordenação de Grupos	

NOTA (valendo 6 pontos):

NOTA DO BIMESTRE:

APÊNDICE F – Descrição das imagens

Figura 1: Fotografia de uma paisagem rural. No primeiro plano temos uma palmeira à direita da imagem, vista desde parte do tronco até sua copa. Suas folhas estão voltadas para a direita, indicando presença de vento. À esquerda, aparece outra árvore, de forma parcial e sombreada. No plano intermediário, vemos um cercado com terra avermelhada, com cinco bovinos um pouco distantes. Ao fundo, há campos de plantações em tons esverdeados e amarelados, entremeados por arvoredos medianos. No alto, o céu é azul, e ao longo do horizonte há nuvens brancas que se avolumam.

Figura 2: *Printscreen* de um mapa de satélite, em vista superior, de uma área predominantemente rural. Há campos de plantações entrecortados, em tons de verde claro, com algumas pequenas regiões arborizadas, em verde escuro. A área urbana, com tons de cinza, verde e marrom, compreende cerca de um sexto da imagem, situando-se na metade direita do *printscreen*. Essa região urbana concentra-se em torno de uma avenida principal, lembrando uma forma oval inclinada à direita. Uma das ruas perpendiculares está com marcador vermelho de localização.

Figura 3: Fotografia em preto e branco do interior de uma fábrica em que se vêem parcialmente duas peças, de cerca de oito metros de diâmetro e dois de altura, que integram um gerador elétrico de grande porte. A primeira, formada por dois círculos concêntricos e interligados, tem no seu interior três homens brancos, sendo que dois realizam um procedimento, e o terceiro, os observa com as mãos na cintura. Acima está a segunda peça, que possui em seu entorno uma bancada com pinos. Três homens trabalham nessa bancada, sendo um, à direita, e dois à esquerda, e um destes tem pele e cabelos mais escuros.

Figura 4: Fotografia em preto e branco de dois pescadores que caminham com a água do mar cobrindo seus pés. O homem da frente carrega uma taquara, está com o rosto levemente inclinado para baixo, usa chapéu, camisa e calças, e o que está atrás veste apenas um calção e tem o rosto voltado para o chão. Eles carregam uma rede de pesca, presa à cintura do homem da frente e a uma taquara que o homem de trás carrega em diagonal ao chão. Atrás deste, vemos a rede saindo da água.

figura 5: A fotografia retrata um cenário de favela, com becos e casas de tijolo aparente. Em primeiro plano, três militares de costas segurando fuzis. Mais à frente, um homem de costas, ergue a camiseta, e um casal caminha pela rua, parecendo indiferentes às armas que estão sendo apontadas na direção dos três. Há tarjas pretas sob seus rostos.

Figura 6: Imagem de uma instalação artística. No primeiro plano, há três varais com cordéis pendurados, que formam uma espécie de parede de uma casa de madeira. Uma mão aponta para um dos cordéis. Ao fundo, há uma rede, utensílios de barro e, no chão, esteiras de palha, formando um ambiente com elementos de uma casa camponesa.

Figura 7: Fotografia de um quadro artístico que contém um desenho abstrato, com linhas verticais e curvas em tons de marrom e preto, sobre um fundo bege. Algumas

linhas atravessam horizontalmente, outras criam formas que lembram seios femininos. Na etiqueta, lê-se que foi feito com carvão e aquarela e intitula-se “Série Mulher 01”.

Figura 8: A imagem contém um espelhamento, pois registra a obra e os reflexos da pesquisadora Etiane com um celular, que faz a foto, e do aluno Paulo que também olha para a imagem. Esse cenário espelhado permite ver que há outras obras expostas ao fundo. No canto direito da imagem, aparece algo da obra fotografada: o peito de um homem iluminado por duas lâmpadas e, no lugar onde deveria estar sua cabeça, há uma espécie de explosão de luz, sob a qual aparece uma imagem que lembra o teto pintado de uma igreja clássica.

Figura 9: Fotografia de uma varanda de um edifício antigo, com chão ladrilhado, e dois postes de ferro antigos com luzes brancas e amarelas acesas. O guarda-corpo é de balaústres. O sol se põe no canto esquerdo da foto, colorindo as nuvens de tons de dourado e rosa. Vê-se, ainda, no canto direito, distante, parte da silhueta da ponte Rio-Niterói.

Figura 10: A fotografia mostra uma paisagem predominantemente tomada por árvores e vegetação verde, entremeada por casas construídas no meio da mata. Muitas destas são vistas apenas pelo telhado. Há mais mata do que casas. Vê-se, ainda, um pedaço do céu nublado.

Figura 11: A imagem, em tons de sépia, mostra janelas de vidro, em perspectiva, formando uma sequência horizontal próxima ao teto. Do outro lado, vê-se parte de um prédio e o céu nublado. Na beirada das janelas há oito vasos de plantas de diferentes tamanhos. Um antebraço se estende para aguar uma delas.

Figura 12: Fotografia de parte do Caminho Niemeyer, em Niterói. No primeiro plano, um amplo chão de concreto. Ao centro e ao fundo, o prédio Fundação Oscar Niemeyer, que tem uma forma esférica côncava branca. Há uma espécie de fenda em sentido vertical, de onde sai uma rampa de acesso curva que vai até o chão. Ao fundo, o céu azul com nuvens. Atrás do monumento vê-se, do lado direito, um morro com vegetação verde e, do lado esquerdo, um pequeno pedaço da ponte Rio-Niterói, à uma longa distância. Algumas pessoas caminham no espaço, no entorno do prédio.

Figura 13 - Esta imagem capta o ângulo atrás do prédio que estava em primeiro plano na Figura 12 e com isso aproxima a vista da ponte Rio-Niterói. Vê-se o mar com alguns barcos à esquerda, e o morro com vegetação verde e pequenas casas à direita.

Figura 14: A fotografia mostra um gramado verde vivo no primeiro plano, e ao fundo algumas árvores, sendo uma delas de maior altura, contrastadas por um céu com nuvens cintilantes e muitos tons de azul. Atrás das árvores, o sol se pondo irradia uma luz branca, com reflexo laranja que avança na frente das árvores.

Figura 15: A imagem posiciona a cena de modo diagonal, vista do alto. No primeiro plano uma quadra de esportes verde com meninos de uniforme branco jogando futebol no sol reluzente. No canto direito da quadra, na sombra, há pequenos grupos de meninas encostadas no muro que circunda a quadra. No plano médio, vê-se um panorama do bairro com muitas árvores, uma rua, prédios, casas e o céu azul sem nuvens.

Figura 16: A fotografia tem uma moldura branca nos cantos esquerdo e inferior, porque foi tirada a partir de um retângulo de um cobogó. Através desse retângulo vê-se, do lado direito, um conjunto grande de palmeiras, árvores e, no lado esquerdo, uma parte da paisagem da figura 15, a quadra de esportes com a cidade ao fundo: árvores, prédios, casas, rua. No horizonte, uma pequena faixa de céu azul.

Figura 17 - A imagem mostra um morro verde, ao longe. Em sua encosta e base, há muitas árvores e várias casas de tijolo aparente. Esta paisagem iluminada pelo sol chega até o primeiro plano, de onde, desde uma vista superior, vê-se um pequeno arbusto, um telhado, um poste de luz, e partes de vidros azulados de uma janela. No canto esquerdo, um pedaço muito pequeno de céu azul.

Figura 18 - Esta imagem enquadra um conjunto de casas de tijolo aparente muito próximas umas das outras, algumas árvores, caixa d'água e varal com roupas. As casas da esquerda estão na sombra, e as da direita, mais ao alto, estão iluminadas por uma luz dourada do sol. No primeiro plano há uma laje com vergalhões na vertical e à vista, indicando espera para uma construção futura. Nas pontas dessas estruturas, há garrafas pet verde e transparentes. Acima, ao fundo, uma linha horizontal de céu azul com poucas nuvens.

Figura 19: No primeiro plano e sobre um acolchoado verde, vê-se três dedos da mão de uma pessoa adulta e negra, com um anel no dedo indicador. Esse é segurado pela mão de um bebê também de pele negra. Ao fundo, vê-se a outra mão do bebê e seu peito com roupa verde

Figura 20: No primeiro plano, um caule verde e uma flor laranja, vista de baixo. Ao fundo, uma paisagem verde, um pedaço pequeno de céu azul claro com nuvens e o nascer do sol iluminando a cena com um reflexo e luz amarelas na direção de quem observa a imagem.

Figura 21: No centro da imagem, uma espécie de túnel é formado, sobre uma calçada, por árvores que se inclinam em direção a um muro irregular de concreto cinza, do lado direito. Do lado esquerdo, há uma rua com caminhões estacionados.

Figura 22: No primeiro plano, uma laje de concreto retangular, cercada de vegetação verde, localizada no alto de um morro. Além da laje, tem-se uma vista de cima da cidade de Niterói, do mar e dos morros do Rio de Janeiro: Pão de Açúcar, Corcovado.

Figura 23: Vista de uma pista de autoestrada, com carros estacionados sob a sombra no primeiro plano. Do outro lado da estrada, há uma vegetação verde, exuberante e ensolarada, que permite ver, no alto, apenas os telhados de algumas casas e, na calçada, o fundo branco de um *outdoor.*

Figura 24: Vista das silhuetas de casas de uma favela, no primeiro plano, contrastadas com o nascer-do-sol, acima das casas. No alto, céu azul com poucas nuvens.

Figura 25: Vista do nascer do sol atrás de um grande morro na cidade de Niterói, situado à direita da imagem. Um raio de sol avança e irradia um risco vertical na encosta sombreada do morro. Desde essa face até a base do morro, no centro da imagem, vê-se, com pouca nitidez, os topos das casas, igualmente sombreadas. À esquerda, aparece um pedaço do mar, ao fundo, alguns morros do Rio de Janeiro, e no alto, um céu claro com poucas nuvens.

Figura 26: Imagem vertical de uma encosta com muitas árvores, entremeadas por casas de favela, pouco nítidas, devido ao sombreamento nessa área. Acima das casas, um céu azul.

Figura 27: A imagem, tirada de cima, mostra um um gato preto com uma das patas com deficiência. Ele tem os olhos verdes, a boca um pouco aberta e olha para o observador da foto. O chão em seu entorno é de terra batida marrom claro com algumas pequenas plantas ao fundo.

Figura 28 - Fotografia tirada desde a parte alta do terreno, em declive, do Campus do Sapê. No primeiro plano, ao lado esquerdo, o prédio branco de dois andares do IFRJ Campus Niterói, uma rampa de acesso de concreto cinza, e um muro também cinza. Do outro lado do muro, no lado direito da imagem, há um terreno de loteamento que está sendo preparado para uma construção e tem uma retroescavadeira amarela. Ao fundo, casas de favela, com tijolo aparente, entranhadas no meio de árvores e vegetação verde. Acima das casas e árvores, um céu azul com muitas nuvens brancas.

Figura 29 - A imagem mostra uma grande área desmatada, que forma um terreno de loteamento, o qual está sendo preparado para a construção, por uma retroescavadeira amarela. Ao fundo, uma mata com árvores verdes e exuberantes. No lado direito, no primeiro plano, um tronco de árvore. No céu, há várias nuvens.

Figura 30: Desenho de um mapa feito com caneta esferográfica azul e canetas hidrocor coloridas sobre uma folha de papel branca retangular. No centro está desenhada, em laranja e amarelo, uma casa com a sigla: CELF (sigla do Colégio Estadual Leopoldo Fróes). E, adjacente à casa, outro retângulo, em azul, onde está escrito FAETEC (sigla da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro). Demais prédios são representados por retângulos com contorno azul. No canto esquerdo superior, há um retângulo onde está escrito "Posto de Saúde". No canto esquerdo inferior, um retângulo com o texto a "Pracinha do Largo". Da casa da escola saem flechas em direção a esses retângulos, acompanhadas dos nomes dos bairros: Maceió, Atalaia, Igrejinha e Itaipu, posicionados em diferentes pontos, à esquerda e na base, da folha. No canto superior direito, um retângulo grande onde está escrito "Shopping". No canto inferior direito um retângulo pequeno onde está escrito a "Padaria". Da base da CELF, sai uma estrada até a margem inferior. Acima da casa que representa a escola, no centro da folha, está escrito "Ninguém sai de casa", sublinhado em amarelo.

Figura 31: Folha branca com itens de avaliação da disciplina de Gestão de Pessoas dispostos em uma tabela. Nesta foto, os itens foram preenchidos em caneta esferográfica por um estudante. No Apêndice 4, a tabela está transcrita para que possam ser lidos os itens e as respostas do estudante

Figura 32: Foto da ficha de avaliação e autoavaliação, que está transcrita na íntegra no Apêndice 5.

Figura 33: Foto de duas cartolinas brancas dispostas lado a lado, com palavras escritas em pincel atômico. Na primeira, os textos estão em azul e há um círculo no centro onde se lê: "Pesquisa/Ciência". Ao redor, em diferentes partes da cartolina, as palavras: astrofísica, acelerador de partículas, método científico, experimento, NASA, IBGE, área 51, trabalho de escola, bobina de tesla, governo, população, ficção científica/musical, universo, Albert Einstein, design gráfico. Na segunda cartolina, a disposição das palavras no papel segue a mesma lógica, mas, no círculo central, em azul, está escrito "Pesquisador(a) / Cientista". Em volta desse círculo, as palavras, em preto: corpo humano, sugestão, molécula, Da Vinci, Redi, informação, voluntário, estatística, Lamarck, evolução, Newton, química, números, física, comunidade, matemática, monocelular, dados, fórum, fungos, IBGE, célula, Isack, internet, globalização, Tomny Eyos. Este último nome está circulado e com uma interrogação ao redor.