

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Descolonizar a educação de trabalhadores/trabalhadoras: corpo e território nos dispositivos da educação profissional*Decolonizing workers' education: body and territory in professional education devices***Etiane Araldi;**^I * **Ronald João Jacques Arendt;**^{II} **Marcia Oliveira Moraes**^{III}^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Niterói, RJ, Brasil.^{II} Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.^{III} Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.**Palavras-chave:**
educação profissional;
trabalho; território;
feminismo;
decolonialidade.**Resumo:** O artigo problematiza o lugar do corpo e do território na formação de trabalhadores/trabalhadoras, analisando o processo de produção de dispositivos de ensino de psicologia 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 atividades pedagógicas desenvolvidas pela primeira autora no contexto de sua pesquisa de doutorado. A metodologia utilizada inspirou-se na pesquisa-intervenção e nas epistemologias feministas e teve como objetivo: desenvolver e analisar os efeitos de alterar os dispositivos educacionais no sentido da valorização do local, da interculturalidade e dos saberes de trabalhadores/trabalhadoras em formação. Alguns conceitos chave do campo teórico das Epistemologias do Sul - ecologias de saberes, artesanias das práticas, linhas abissais - e do feminismo interseccional são utilizados para se repensar as práticas educacionais na EPT em um sentido decolonial. Conclui-se que os dispositivos escolares performam sujeitos e mundos e, por isso, são um campo estratégico de luta contra as diferentes opressões do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.**Keywords:**
professional education;
work; territory; feminism;
decoloniality.**Abstract:** The paper explores the contradictory place of body and territory in workers' education, taking as a case of analysis the process of teaching psychology in Professional and Technological Education (EPT). The field was developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Niterói, in pedagogical activities developed by the first author in the context of her doctoral research. The methodology was inspired by intervention-research and feminist epistemologies and aimed to develop and analyze the effects of changing educational devices in the sense of valuing local experiences, interculturality and workers/students' know how. Some key concepts from the theoretical field of epistemologies of the south - ecologies of knowledge, the artisanship of practices, abyssal lines - and intersectional feminism are used to rethink educational practices in EPT in a decolonial sense. The research concludes that school devices perform subjects and worlds and, therefore, are a strategic field of struggle against the different oppressions of colonialism, capitalism and patriarchy.

* Endereço para correspondência: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Niterói. Estrada Washington Luís (Pendotiba) – Sapê. Niterói, RJ – Brasil. CEP: 24315375. E-mails: etiane.araldi@ifrj.edu.br, arendt.ronald@gmail.com, mazamoraes@gmail.com



Introdução

No campo da educação para o trabalho, um problema que se coloca com frequência no cotidiano de professores/professoras, estudantes, trabalhadores/trabalhadoras é o da chamada distância entre teoria e prática. Refletindo sobre a natureza dessa “distância” em pesquisas desenvolvidas anteriormente sobre as práticas educacionais (Araldi, 2013, 2017), observamos que os dispositivos escolares têm um papel relevante em sua produção. Com a expressão “dispositivos escolares”, referimo-nos ao conjunto de arranjos institucionais cotidianos produzidos nas salas de aula e práticas de ensino: a disposição espacial de estudantes enfileirados ouvindo um professor/professora, um quadro ou *datashow* que estabiliza os conhecimentos em um modo representacional, uma aprendizagem baseada na leitura de textos de autores euroamericanos, entre outros elementos que configuram os dispositivos, no sentido proposto por Deleuze (1996), como uma rede heterogênea que articula elementos discursivos e não discursivos, que “fazem falar” e “fazem fazer”.

A forma como esses diferentes elementos são articulados e atuados nas instituições educacionais configuram-se como importantes produtores de pessoas e mundos e, nos contextos latinoamericanos, de pensamentos e práticas coloniais. Nesse sentido, os dispositivos educacionais, o que fazemos e o que deixamos de fazer nos espaços de ensino, seriam um lócus importante para se situar o problema da descolonização epistemológica dos países do sul.

Diferentes pesquisadores/pesquisadoras têm se articulado em torno da proposição de Epistemologias do Sul, como um contraponto às “pequenas Europas” presentes nas instituições sociais e educacionais dos países periféricos, que subjagam as experiências dos países colonizados a teorias gerais produzidas pelo pensamento universalista eurocêntrico. Segundo Cunha e Casimiro (2019, p. 77):

Trata-se de um Sul que é uma metáfora e não um lugar que fica para cá ou para lá do norte geográfico. Este Sul é a metáfora utilizada para designar os conhecimentos forjados nos sofrimentos experimentados e vividos por causa das violências perpetradas pelo colonialismo, o capitalismo e o hétero-patriarcado. No entanto, este Sul, é também e, sobretudo, a força e a coragem das sabedorias inscritas nas práticas sociais imaginadas e criadas na luta e por uma transformação libertadora. Fica, assim, aberto o campo epistemológico para pensar a diversidade do mundo sem desperdiçar experiências, especialmente aquelas que têm escapado ao crivo excludente da ciência moderna.

Nesse sentido, esse campo de disputa epistemológica busca abrir espaço para as formas de conhecimento produzidas por coletivos e regiões historicamente colonizadas, abrangendo a produção de explicações de suas realidades com os seus próprios termos. Cunha e Casimiro (2019) salientam que é preciso considerar que há linhas abissais que separam as metrópoles das colônias. Nas primeiras, a vida se organiza a partir de regulações institucionais do Estado e do Direito, já nas segundas, as lógicas são principalmente de violência e exploração:

As linhas abissais são aquelas que criam um mundo de seres e de não-seres separados abissalmente. Aos primeiros atribui-se dignidade, história, identidade, memória, cultura e poder criativo; os segundos são seres ontologicamente falhos onde prevalece a animalidade, a irracionalidade, a repetibilidade, a incapacidade de pensar o mundo e a vida como seus (Cunha; Casimiro, 2019, p. 76).

Por isso, um ponto de partida importante para as Epistemologias do Sul é o reconhecimento da diversidade de saberes e conhecimentos. Valorizar essa diversidade implica inventar formas cognitivas que se desenvolvam em meio a uma “ecologia de saberes”, ao trabalho coletivo de tradução “intercultural” dos diferentes povos, movimentos e lutas desse sul epistemológico. Tal trabalho cognitivo é também um trabalho político e artesanal. Nas Epistemologias do Sul, a “artesanias das práticas” é concebida como uma “ação criativa e imaginativa sobre o mundo. São práticas não segmentadas que buscam resolver problemas ou reinventar contextos e lugares onde a vida tem lugar”, e ainda, “é um modo complexo de aprender e ensinar, onde a repetição e a inovação não são uma dicotomia mas são partes inteiras do processo” (Cunha; Casimiro, 2019, p. 79).

Tal perspectiva confronta-se com os mundos e práticas que são geralmente produzidos nas instituições escolares e universitárias modernas. Segundo Mattos e Bertol (2015) a instituição escola atua na produção de corpos normatizados, por meio de práticas como o isolamento das crianças e jovens do convívio social mais amplo, do enquadramento e vigilância constantes. Mattos *et al.* (2013, p. 371) apontam, ainda, que a escola moderna promove uma verdadeira “descorporificação”, através de diferentes dispositivos, que “em nome da racionalização, da normatividade e da abstração” 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).

Neste artigo, discutiremos especificamente o caso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em uma pesquisa-intervenção desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ), buscamos produzir com os/as estudantes dispositivos que ativamente incluíssem o corpo e o território no espaço educacional. Os resultados foram muito interessantes e colocaram em evidência o problema da relação entre práticas educacionais e colonialidade. Nesse campo da educação para o trabalho, a escuta dos saberes produzidos a partir das situações de trabalho dos/das estudantes trouxe à tona as exclusões abissais que permeiam as relações trabalhistas no Brasil e, a própria análise dos dispositivos escolares, as relações autoritárias que também se fazem presentes nas instituições educacionais.

Metodologia

A pesquisa-intervenção é 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, p. 72), na pesquisa-intervenção “não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado”.

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, 2008). Por isso a escolha por uma narrativa implicada, em primeira pessoa, que analisa também como nós pesquisadores fomos afetados pelos dispositivos.

A metodologia foi inspirada, ainda, pelas epistemologias feministas (Ahmed, 2022; Haraway, 2009) que afirmam que todo conhecimento é uma prática situada e localizada. A localização do conhecimento envolve, entre outros pontos, tomar os chamados objetos de pesquisa como agentes. Nas palavras de Haraway (2009, p. 36),

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento “objetivo”.

Esta foi uma relevante diretriz do método que embasou a realização da pesquisa, o pesquisarCOM (Moraes, 2010, 2022). As pessoas com quem realizamos a pesquisa não eram objetos, nem alvos do conhecimento. Eram sujeitos agentes, que traziam suas histórias, seus pertencimentos e narrativas interferindo no curso de nossas práticas de conhecimento. Pesquisar “com” as pessoas, e não “sobre” elas, envolve afirmar que o conhecimento ocorre no meio das relacionalidades que constituem o dispositivo de pesquisa. Assim, o que nos interessava enquanto método de pesquisa era que as próprias questões que nos guiaram nos estudos sobre a educação para o trabalho seriam elaboradas com as pessoas, os/as estudantes da educação profissional, com quem fazíamos a pesquisa. Mais do que extrair informações, o que nos interessava era compor com o grupo de alunos/alunas as questões a serem investigadas e levadas adiante.

Eis aí uma das consequências importantes de tomar as pessoas com quem pesquisamos não como objetos de nossas ações, mas como *experts* (Moraes, 2010). Assim, com base no pesquisarCOM indicamos que:

- a) os/as estudantes foram considerados como *experts*, isto é, como sujeitos com histórias e saberes acerca das atividades de trabalho que marcaram suas vidas;
- b) as questões da pesquisa foram moduladas de acordo com o que se passava no dispositivo de pesquisa;
- c) a produção de conhecimento levou em conta as corporificações dos sentidos do trabalho para os/as estudantes.

Os instrumentos da presente pesquisa foram, portanto, narrativas da prática docente e narrativas produzidas por estudantes em atividades pedagógicas que buscaram produzir deslocamentos nos dispositivos educacionais no sentido da inclusão do corpo e do território como mediadores das práticas educativas. Essas narrativas e atividades de ensino foram produzidas no contexto da pesquisa de doutorado da primeira autora, orientada pelo segundo autor, cujas análises foram complementadas e aprofundadas a partir da pesquisa de pós-doutorado produzida sob orientação da terceira autora. Tal estratégia metodológica, alterar e descrever os modos de fazer da sala de aula, teve como objetivo tornar os métodos de ensino-aprendizagem pensáveis, retirá-los do lugar de meros condutores de uma ligação sujeito-objeto, e nos responsabilizarmos pelos corpos-mundos que são produzidos, objetiva e subjetivamente, nos dispositivos educacionais.

Educar desde a carne e o chão

Os Institutos Federais (IFs) são instituições relativamente recentes no cenário brasileiro, 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 *et al.* (2014, p. 11) 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 historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe.

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, observamos, contudo, na experiência como docente em um Instituto Federal, que as nossas práticas institucionais estão predominantemente orientadas para o desenvolvimento dos/das estudantes como sujeitos. Elaboramos os currículos pensando na sua formação como seres humanos, trabalhadores/trabalhadoras e cidadãos/cidadãs. A organização dos tempos e espaços no semestre orienta-se em torno das práticas avaliativas de estudantes. Nas reuniões de professores, conversamos sobre seu desempenho, 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.

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

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 (1997) 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” (Foucault, 1997, 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, p. 270),

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.

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” (Federici, 2017, 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 o corpo e o trabalho.

Nesse contexto, a escola constitui-se como um dispositivo de produção dessa interiorização. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 5), “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”. De fato, está na genealogia dos espaços escolares cuidar dos assuntos da alma, sendo o convento o principal modelo desse dispositivo institucional.

Nesse sentido, a chamada distância entre teoria e prática se confunde com o problema mente-corpo. No mundo do trabalho, a “carne”, o fazer. Nos espaços educacionais, as ideias, a cabeça, o céu. Dentro desse contexto, estamos afirmando esse deslocamento dos dispositivos educacionais em um sentido decolonial, a partir da inclusão do corpo e do território nas práticas

de sala de aula, conforme veremos nas narrativas da próxima seção, como um *educar desde a carne e o chão* (Araldi, 2020).

Interseccionalidade e as múltiplas histórias do mundo do trabalho

As atividades de ensino que serão descritas a seguir foram desenvolvidas na disciplina de Psicologia do Trabalho em cursos de formação técnica, tecnológica e profissional no IFRJ Campus Niterói. Nessa disciplina, é estruturante situar o problema das articulações entre subjetividade e trabalho em relação às principais transformações históricas dos modos de produção. Professores/professoras que ensinam sobre as transformações do mundo do trabalho sabem que há um certo caminho histórico a ser abordado, bastante consolidado na sociologia do trabalho, a saber: 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.

Costumávamos abordar esse caminho de modo expositivo, incluindo apenas algumas perguntas problematizadoras. Entretanto, ao ser inspirados por perspectivas feministas e da educação popular (hooks, 2013; Freire, 1987), e pela ideia de que não há uma história única (Adichie, 2009), começamos a produzir alguns deslocamentos nesse método, ampliando a participação dos/das estudantes e de seus saberes como trabalhadores/trabalhadoras nessas formulações sobre a história das transformações do trabalho.

Para articular subjetividade, trabalho e território na experiência dos/das estudantes, passamos a perguntar pelas profissões/ocupações de três gerações de sua convivência, de modo a analisá-las em relação às transformações históricas dos modos de produção. Metodologicamente, solicitamos que listem em uma folha as ocupações/profissões de três gerações: 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).

Vejamos como esse tipo de exercício interroga qualquer apresentação mais linear sobre a história das transformações do mundo do trabalho. A história mais contada dessas transformações no campo acadêmico toma como referência a industrialização. Contudo, nesse exercício com os/as estudantes, têm sido raríssimas as ocorrências de familiares que trabalharam ou trabalham na indústria, porque, de fato, essa não é a atividade econômica predominante na região metropolitana do Rio de Janeiro. A 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 nossos(as) estudantes. A precarização esteve presente desde sempre na vida de seus avós, pais, mães e amigos(as). Ou seja, todos/todas 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).

Além de apenas listarem as profissões de cada geração da família, alguns estudantes fizeram depoimentos mais detalhados, a partir dos quais podemos complexificar essa relação entre território, trabalho e subjetividade. Trazemos aqui o depoimento de uma estudante (Laura¹, autodeclara-se parda) em cada geração de sua família como guia para essas reflexões. Começamos 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 bisavó acabou assinando os papéis sem ler e passou toda fazenda para eles.

Muitos(as) estudantes listam em seus exercícios que seus bisavós foram imigrantes europeus, indígenas ou escravos. Eis uma marca importante da cultura do trabalho nacional que poderíamos ter deixado de fora se tivéssemos 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 intersecções entre raça e gênero aparecem 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:

¹ Pseudônimo. O depoimento e as análises aqui apresentadas são parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, cujo campo foi desenvolvido em 2019.

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/das estudantes apontam para a importância de se pensar o trabalho e a educação na interseccionalidade das opressões de gênero, raça, classe, territorialidade, capacidade entre outras. 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 nos 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. E, ainda, 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”), nos 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 (2017), *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, p. 12) 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”.

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” (Federici, 2017, 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. A dificuldade de reconhecer, como efetivo trabalho, o trabalho reprodutivo das mulheres é tão intensa que, mais recentemente, em uma outra turma em que fizemos esse exercício das gerações, um aluno deixou em branco o trabalho das avós e perguntou 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 abordássemos mais explicitamente, com as turmas seguintes, o trabalho reprodutivo como trabalho, inclusive instigando que os/as estudantes tomassem como caso, em seus exercícios de observação de situações de trabalho, as atividades que suas mães realizavam em casa. Tal acontecimento aponta para a importância da consideração do trabalho reprodutivo como trabalho na educação profissional.

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(as) estudantes, como é em um passado muito recente, da geração de seus avós para seus pais, que as mulheres saem de sua condição de “agricultoras”, “lavradoras” para a de “donas de casa” e “empregadas domésticas”. Mas há também, marcadamente na geração dos bisavós, os(as) escravos(as). Segundo Federici (2017, p. 209), ocorre com a escravização 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.

As histórias de trabalho dos/das estudantes, somadas a essas considerações de Federici (2017), nos levaram a compreender que a interseccionalidade como ferramenta analítica faz ver 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 vó 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 da estudante, 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 a presença de uma professora 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/das 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 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, p. 16), “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”.

Dando continuidade ao depoimento de Laura, por fim, chegamos à geração da 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).

Essa experiência abre um caminho para a importância de situar o ensino das transformações dos modos de produção também a partir das histórias locais e interseccionais de trabalho. Tal perspectiva se articula com uma diretriz importante das Epistemologias do Sul, que consiste em considerar a coexistência de múltiplas temporalidades, para além de uma concepção moderna, linear e eurocêntrica do tempo histórico. Confrontando essas histórias locais com as histórias oficiais, observamos, por exemplo, como a história se transforma quando

tomamos como referência acontecimentos e experiências brasileiras, a partir da ferramenta analítica da interseccionalidade.

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). Isso é importante pois, segundo Federici (2017, p. 37), “o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo”.

Santos, Diogo e Schucman (2014, p. 18) afirmam que “o contexto sexista e racista brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos”, sendo, portanto, as desigualdades de gênero, raça e classe elementos importantes para se pensar as articulações entre trabalho e subjetividade em nosso país. Como, então, podemos abordar a história da transformação dos modos de produção nos espaços educacionais sem incluir essas questões? Mas o que mais nos surpreendeu na experiência relatada é que, se não houvéssimos aberto ativamente um campo de atenção a esses elementos, possivelmente os teríamos deixado de fora.

Essas constatações nos levaram a perceber algo importante e que parece ser um dos elementos centrais nessa proposição de articular educação, corpo e território: é necessário incluir, e interrogar, em primeiro plano, o território do próprio professor. Um professor/professora só consegue preparar as aulas desde seu lugar, seu corpo. Associamos essas reflexões ao pensamento feminista de um modo geral e em especial à afirmação de Haraway (2009, p. 12) de que “o eu dividido e contraditório é o que pode interrogar os posicionamentos e ser responsabilizado”. Com relação às questões de raça, por exemplo, este “eu” é o de uma professora psicóloga branca, provinda de um campo, a Psicologia do Trabalho, em que os autores tidos como célebres e basilares não são negros e tampouco abordam, como questão central, essas categorias de gênero, raça e território. 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)”.

De modo que o que está em questão, aqui, é um deslocamento do/da professor/professora do lugar de quem dá conta do que precisa ser ensinado. Fazemos questão de trazer este relato em primeira pessoa, colocando em análise o que nossos próprios corpos como docentes foram capazes de incluir ou não incluir na sala de aula, porque este é um dos lugares em que os desafios da interseccionalidade na educação devem ser colocados. No

exercício de deslocar as formas de ensinar sobre as transformações históricas do mundo do trabalho mostrou-se mais potente, portanto, criar dispositivos que permitissem multiplicar os corpos e territórios habitados pelos sujeitos da sala de aula.

Educação para o trabalho e exclusões abissais

Para refletir sobre essas questões, detalharemos a seguir outra experiência de ensino construída a partir das experiências de trabalho dos(as) estudantes. Em uma turma do curso Técnico em Administração, desenhamos uma atividade de estudos de caso, como forma de integrar teoria e prática. Os casos de análise foram problemas no mundo do trabalho vivenciados pelos(as) próprios(as) estudantes.

Oito estudantes se voluntariaram para colocar seus casos em análise e dedicamos uma aula à escuta dessas situações. Os relatos foram impactantes e guardamos esta aula em nossa memória como um dos momentos mais sensíveis já vivenciados em nossa trajetória docente. Trazemos abaixo um relato sintético de cada fala.

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 descumpra 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, percebemos 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. No formulário de avaliação dessa atividade, um estudante comentou: *“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, havíamos 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 perguntou se não havia sido *“vida real”* demais, se a professora não havia se assustado com as experiências trazidas. Seu olhar era o de quem já estava calejada de situações como aquelas e pareceu de fato estar preocupada em proteger a professora de um mundo que supostamente desconhecia.

Sim, era assustador tudo o que emergiu nas histórias de trabalho dos/das estudantes; mas obviamente essas situações não eram novidade na trajetória da professora como trabalhadora. De qualquer modo, é interessante a estudante querer nos 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? De fato sentíamos, a cada vez que instigávamos que os/as estudantes trouxessem suas experiências, que estávamos fazendo algo proibido, que talvez não coubesse no que deve ser uma aula.

Isso nos leva de volta ao problema do lugar do corpo nos dispositivos educacionais. Percebemos, nesse gesto da estudante, a preocupação em proteger o corpo docente e o próprio espaço educacional dos *“horrores da carne”*. O que nos fez pensar sobre quantas vezes deve

acontecer de estarmos falando sobre como idealmente os processos de trabalho deveriam ser e os/as estudantes nos olhando incrédulos, desde as exclusões abissais que vivenciam em seu cotidiano.

De fato, é comum, quando trazemos perspectivas críticas sobre a relação entre subjetividade e trabalho, bem como pistas para a promoção de saúde mental de trabalhadores(as), sermos interpelados pelos/pelas estudantes com comentários como: “*tá, professora, mas na vida real não é assim*”, “*se eu fizer diferente, vou ser demitida*”. Desse modo, compreendemos que deveríamos abrir ativamente espaço para o trabalho real nas aulas, senão ele não apareceria e, sem ele, não seríamos capazes de trabalhar as conexões entre os mundos da educação e do trabalho.

Além disso, em uma perspectiva de educação popular e decolonial, é importante considerar que são os/as estudantes-trabalhadores(as) que podem ensinar aos professores/professoras sobre o trabalho. hooks (2019) faz algumas considerações sobre ensino médio técnico, 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. Amíúde 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.

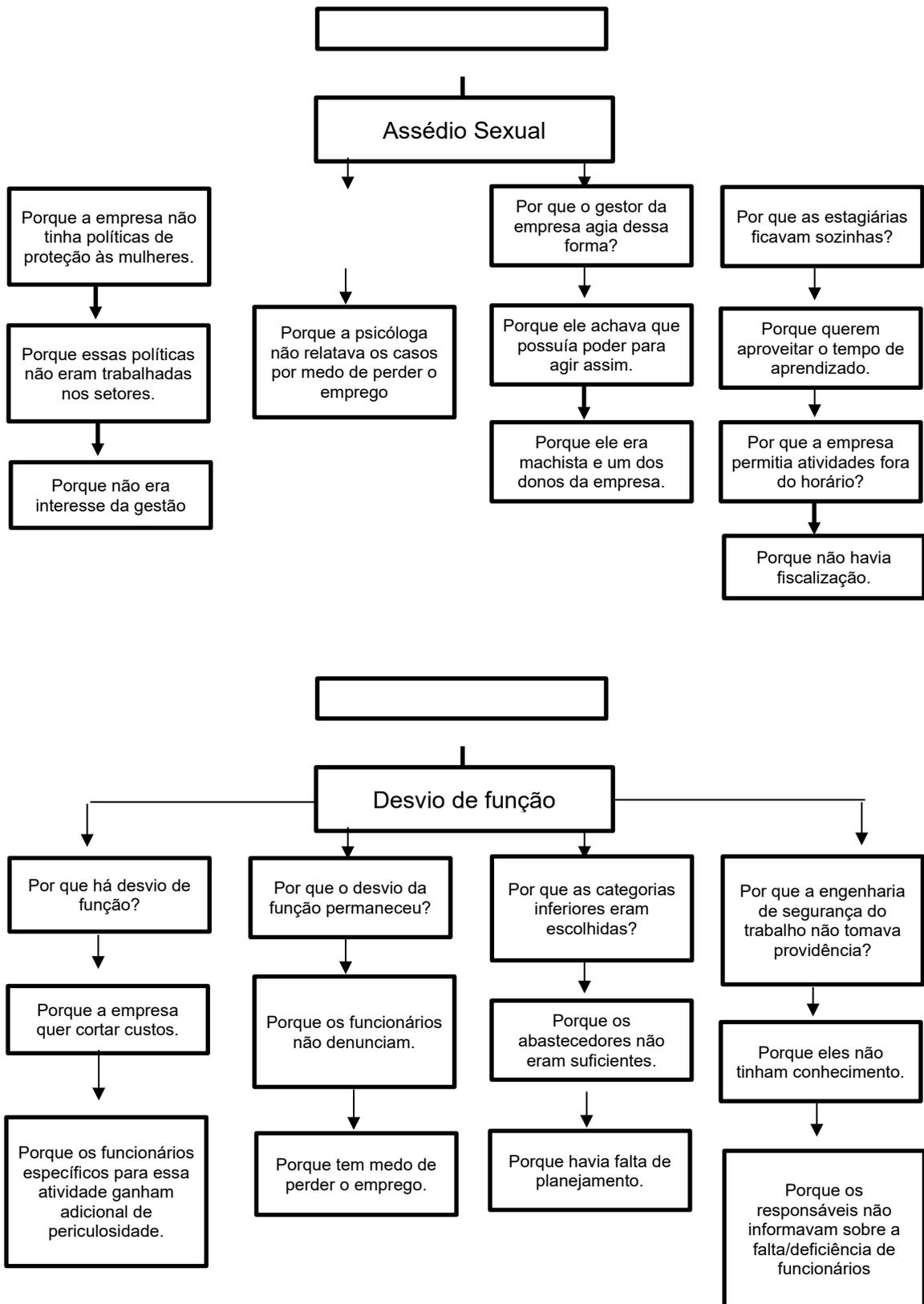
No campo da EPT, há um debate importante em torno do problema da ciência em sua relação com o senso comum na formação de trabalhadores. Segundo Ramos (2001, “3. Considerações Finais: [...]”, par. 6), na educação profissional, os processos produtivos devem ser “vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo”. Entretanto, as experiências de ensino-aprendizagem relatadas acima levaram a nos perguntar: como poderiam ser articulados os fundamentos científicos/teóricos à formação técnica de trabalhadores(as) sem incorrer na afirmação de um “elitismo de classe” (conforme alertado por bell hooks), ou ainda, em epistemicídios?

Para refletir sobre esses elementos, retomamos agora o relato do exercício dos estudos de caso. No seguimento da atividade, tomamos as oito situações de trabalho relatadas pelos colegas e dividimos a turma em pequenos grupos para se debruçarem sobre cada uma das situações. 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 estratégias de resistência para lidar com esses problemas, tanto ideais quanto as que seriam viáveis para aquela situação específica. Para a análise das causas, propomos um método que eles estavam aprendendo em outra disciplina do curso técnico: “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). Não pretendíamos que eles/elas chegassem à raiz do problema, mas sim produzir, com esse exercício, um processo de problematização.

O desenho da atividade também teve o objetivo de que eles “aprendessem fazendo” aquela que é uma das principais estratégias para os(as) trabalhadores(as) 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). Trazemos a seguir o relato das principais questões que emergiram em um dos grupos.

Esse grupo ficou responsável por analisar 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 1 - Análise de causa raiz feita pelos(as) estudantes de um dos casos estudados.



Fonte: Os autores.

Podemos visualizar, nesse exercício dos por quês, como o afunilamento das causas acaba levando, invariavelmente, aos principais problemas do modo de produção capitalista, colonial e patriarcal. Na etapa seguinte dessa atividade, impunha-se o desafio de relacionar as observações cotidianas e os conceitos. Para exemplificar, no caso deste grupo, selecionamos 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 2 - 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:
<p><u>Ideais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- 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.- Criar uma Comissão Central de escuta qualificada, comandada pelo RH com acolhimento sigiloso. <p><u>Reais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Criar grupos de trocas de mensagens entre as estagiárias para comunicações referentes ao trabalho.- Evitar ficar na estação de trabalho fora do horário.

Fonte: Os autores.

A distinção entre soluções ideais e reais foi uma proposição da docente. 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/construí-las. Mas pareceu-nos importante produzir com eles/elas, 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, 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/elas 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 a docente) de um lugar de impotência com relação aos horrores do mundo do trabalho, bem como dos sentidos que comentamos 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 pedagógico inventivo: entre ser demitido ou não fazer nada diante dos problemas, existem outras possibilidades, como a de se articular com outros trabalhadores/trabalhadoras, pensá-los, recolocá-los, formular estratégias de resistência.

Em uma turma seguinte, demos um passo além nesse movimento rumo ao “saber como” e propomos aos/às estudantes trabalharmos com encenações desses problemas vivenciados por eles/elas como trabalhadores/trabalhadoras e, pensar, em ato, no que poderia ser feito. Analisaremos abaixo uma dessas aulas, em que o tema era assédio moral.

No início da aula, a docente fez uma breve introdução teórica, trouxe o conceito de assédio moral, suas determinações sociais no contexto capitalista contemporâneo (marcado pela precarização do trabalho) 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). Comentou, ainda, sobre os órgãos de proteção aos trabalhadores externos às organizações, como os sindicatos, e a própria via de judicialização do assédio, dadas as situações extremas vivenciadas pelos(as) trabalhadores(as).

A cena que foi apresentada pelo grupo de estudantes 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, sentimos 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, uma aluna perguntou: “professora, esse caso não tem solução?”. Absolutamente tocada com o horror da situação encenada, a docente conseguiu apenas responder que é bem difícil agir quando o assédio já está instalado e apresentou as vias judiciais e busca de auxílio em órgãos de proteção ao trabalhador. Indicamos, no campo dos serviços em saúde pública, o Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST) e as Secretarias vinculadas ao Ministério do Trabalho (naquele momento extinto no governo Bolsonaro). É preciso dizer que, nesse debate, a própria docente sentiu-se lançada ao desamparo.

Esse é um caso que explicita as limitações de educar para o trabalho a partir de um enfoque moderno e eurocêntrico de direito e Estado. Quando se abre a escuta para a experiência concreta de trabalhadores/trabalhadoras em contextos de exclusões abissais, evidencia-se a inexistência desses mecanismos institucionais para lidar com os problemas.

Por isso, naquele ponto da cena em que a docente tentava buscar esses mecanismos, um estudante expressou que seria preciso pensar alternativas mais radicais. Ele propôs, como reação a essa violência do assédio, uma ação também violenta. Fizemos uma mediação para aliviar esse tom, mas saímos da aula refletindo que, de fato, os/as estudantes estavam nos apontando que havia ali uma situação extrema. Nesse caso, seria necessário pensar em estratégias de luta, que pudessem 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 que os textos que selecionamos como base da aula não os ajudaram a pensar sobre esses elementos. Ou seja, a introdução teórica ao tema, que apontava estratégias institucionais preventivas, políticas de prevenção ao assédio, estava abordando o tema como uma questão geral, sem considerar a colonialidade do poder, as questões de gênero e de raça.

Segundo hooks (2013, p. 246), “quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de focar somente os

pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados”. Esse ponto é importante: quando perguntamos sobre as vidas dos/das estudantes, nossos textos mudam.

Considerações Finais

O percurso de pesquisa aqui apresentado buscou analisar os efeitos de alterar os dispositivos educacionais no sentido da ecologia de saberes e da artesanania das práticas na educação de trabalhadores/trabalhadoras, explorando a potencialidade das categorias corpo e território nas políticas de aprendizagem e nos dispositivos de educação para o trabalho. Buscamos, ainda, desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem na educação profissional que abarcassem a valorização do local, da interculturalidade e dos saberes dos(as) trabalhadores/trabalhadoras, compreendendo a performatividade das práticas educacionais na produção de saberes coloniais ou decoloniais. Uma leitura interseccional dessas atividades nos fez ver, ainda, as múltiplas camadas das experiências vividas pelos(as) estudantes quanto ao trabalho.

Nesses exercícios, além da inspiração das epistemologias feministas, contamos também com todo o acúmulo da educação popular em nosso país e com o pensamento de Paulo Freire. Segundo o autor, 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).

Os caminhos de uma educação popular, decolonial, intercultural (Walsh, 2009) ou, como afirma Hurtado (2016), de uma pedagogia do sul exigem que deixemos de preparar as aulas a partir dos livros. Se reconhecemos que a dominação epistemológica do norte global deixou suas marcas no conhecimento que é tido como válido e acadêmico, a experiência de pesquisa aqui relatada aponta para a importância de incluir a experiência/saberes/conhecimentos dos/das estudantes nas salas de aula, para além daqueles já estabelecidos nas teorias que sustentam nossos campos disciplinares.

Isso é importante porque os espaços de ensino configuram, ainda, um dos raros espaços de encontro em meio às lógicas individualistas neoliberais da sociedade contemporânea. Por isso, são um locus interessante para a formulação coletiva de estratégias de resistência às opressões do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado. Salas de aulas podem melhor serem tomadas como lugares de luta, e não de mera reprodução de práticas descorporificadas e deslocalizadas.

Esperamos, com a narrativa dessas práticas de ensino-aprendizagem, e com as alterações limitadas e contraditórias que conseguimos operar nos dispositivos educacionais apresentados, ter contribuído para o desafio apontado por Oliveira e Candau (2010, p. 28)

acerca de uma pedagogia decolonial: “se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder”. Na produção de outras epistemologias, intervir nas lógicas das salas de aula e dos espaços educacionais, bem como repensar nossos modos de fazer docência, é um imperativo.

Sobre as autoras e sobre o autor

Etiane Araldi

 <http://lattes.cnpq.br/2251914961426433>

Psicóloga (UFRGS), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Doutora em Psicologia Social (UERJ), Pós-doutorado em Psicologia (UFF), com período como pesquisadora visitante no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Especialista em Gestão de Redes de Atenção à Saúde (FIOCRUZ), em Epistemologías del Sur (CLACSO) e em Políticas del Cuidado con Perspectiva de Género (CLACSO). Atualmente é professora de psicologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Niterói, onde atua como docente em cursos técnicos, na modalidade EJA e nas pós-graduações em Gestão de Projetos Ambientais, Gestão de Serviços e Educação e Novas Tecnologias, além de desenvolver projetos de pesquisa, extensão e inovação nessas áreas. Coordena a Incubadora Tecnológica de Economia Solidária (ITES) do IFRJ Campus Niterói.

Ronald João Jacques Arendt

 <http://lattes.cnpq.br/2688544008838556>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973), mestrado e doutorado em Instituto Superior de Pesquisas Psicossociais Isop pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1980/1987) e pós-doutorado pela Université Paris 8 (2002). Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Marcia Oliveira Moraes

 <http://lattes.cnpq.br/7714353355111033>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1988), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e pós-doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Lancaster University (2009/2010). É professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, ministrando aulas na graduação e na pós-graduação strito sensu - mestrado e doutorado.

Como citar este artigo:

ABNT

ARALDI, Etiane; ARENDT, Ronald João Jacques; MORAES, Marcia Oliveira. Descolonizar a educação de trabalhadores/trabalhadoras: corpo e território nos dispositivos da educação profissional. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 17, e58955, 2024. <https://doi.org/10.22409/resa2024.v17.a58955>

APA

Araldi, E., Arendt, R. J. J., & Moraes, M. O. (2024). Descolonizar a educação de trabalhadores/trabalhadoras: corpo e território nos dispositivos da educação profissional. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 17, e58955. <https://doi.org/10.22409/resa2024.v17.a58955>

Copyright:

Copyright © 2024 Araldi, E., Arendt, R. J. J., & Moraes, M. O. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2024 Araldi, E., Arendt, R. J. J., & Moraes, M. O. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Editora responsável pelo processo de avaliação:

Luiza Rodrigues de Oliveira

Referências

AHMED, Sara. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: UBU, 2022.

ARALDI, Etiane. Da epistemologia às ecologias cognitivas: recolocando o problema do conhecer e do conhecimento psi. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 17., 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABRAPSO, 2013. p. 389-390.

ARALDI, Etiane. 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. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29532>

ARALDI, Etiane. *Educar desde a carne e o chão: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional*. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17424>

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. **TED Talk**. July 2009. 1 vídeo (18 min). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

COSTA, Márcia da Silva. 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, out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300008>

CUNHA, Teresa; CASIMIRO, Isabel. Epistemologias do sul e alternativas feministas de vida. In: ALBERDI et al. (Org.). **Territórios em conflito**: chaves para a construção de alternativas de vida. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz, 2019. p. 71-118.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p.11-20.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 07-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 5 jun. 2024.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Revista Trabalho Necessário*, ano 16, n. 29, p. 45-52, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. E-book Kindle.

HURTADO, Martha Patricia Vives. Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, v. 5, n. 11, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>. Acesso em: 6 jun. 2024.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 465-489.

LEÃO, Luís Henrique. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1008>. Acesso em: 6 jun. 2024.

MATTOS, Amana et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MATTOS, Amana; BERTOL, Carolina. Oficinas de sexualidade nas escolas: saberes, corpo e diversidade. In: MARTINS, Hildeberto Vieira et al. (Org.). *Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades*. Florianópolis: ABRAPSO, 2015. p. 130-150.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virginia. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: permanências e reparações. In: SILVEIRA, Marília; MORAES, Marcia; QUADROS, Laura Cristina de Toledo (Org.). *PesquisarCOM: caminhos férteis para a pesquisa em Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2022. p. 21-43.

NOGUEIRA, Conceição. *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Simões Filho, BA: Devires, 2017.

OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>

SANTOS, Elisabete Figueroa; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. 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. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i1p17-32>

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 68-96, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir e re-vivir. *Revista (entre palabras)*, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.