



APRENDER A HABITAR: ARTICULAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, TRABALHO E TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Etiane Araldi¹

Resumo

O artigo articula teorias contemporâneas da cognição e aprendizagem com o problema da relação entre educação, trabalho e território na educação profissional. Apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção realizada em um Campus em implantação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) que teve como objetivo desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos que articulassem as práticas educacionais com as experiências e percepções dos(as) estudantes acerca dos espaços que habitam. O texto explorará os múltiplos sentidos de um *aprender a habitar* que se produziu nesta pesquisa, como política de aprendizagem que exige o engajamento de professores, estudantes e da própria instituição educacional com as questões de seu entorno.

Palavras-chave: educação profissional - aprendizagem - psicologia do trabalho - território

APRENDER A HABITAR: ARTICULACIONES ENTRE APRENDIZAJE, TRABAJO Y TERRITÓRIO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Resumen

El artículo articula teorías contemporáneas de la cognición y aprendizaje con el problema de la relación entre educación, trabajo y territorio en la educación profesional. Presenta resultados de una investigación-intervención realizada en un Campus en implantación del Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) que tuvo como objetivo desarrollar y analizar los efectos de dispositivos que articulasen las practicas educacionales con las experiencias y percepciones de los(las) estudiantes sobre los espacios que habitan. El texto explorará los múltiples sentidos de un *aprender a habitar* que se ha producido en esta investigación, como política de aprendizaje que requiere el compromiso de profesores, estudiantes y de la propia institución educacional con las cuestiones de su entorno.

Palabras-clave: educación profesional - aprendizaje - psicología del trabajo - territorio

¹ Psicóloga (UFRGS), Mestra em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Doutora em Psicologia Social (UERJ), tendo realizado parte de sua formação na Universidad Autónoma de Madrid (UAM) e na Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Niterói. Endereço: Estr. Washington Luís, s/n, Sapê, Niterói-RJ. E-mail: etiane.araldi@ifrj.edu.br



Aprendizagem e território

Há alguns anos atrás, tomei posse como professora de psicologia em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Marcou-me muito que para que eu ingressasse nesse cargo 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. Esse processo, aparentemente trivial em seleções e admissões de professores, causou-me certo estranhamento e levou-me a interrogar: seria isso, então, o que precisa fazer o corpo de um(a) professor(a), *ver e falar?*

Ora, esses são os sentidos valorizados em uma concepção moderna e representacional do conhecimento, nomeada de modo muito interessante por Dewey (1929), ainda no começo do século XX, como um modelo fotográfico. Nessa forma de se conceber o conhecer, distingue-se *a priori* um observador e uma realidade independentes do ato de observar. Ian Hacking define a *teoria do espectador do conhecimento*, nomeada e criticada por John 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).

Nesse mesmo sentido, Ingold (2015) relaciona o predomínio dos sentidos da visão e da audição nas concepções sobre a percepção com a invenção de determinados objetos e tecnologias, que transformaram nossos modos de perceber e habitar o mundo, por exemplo: o uso de sapatos para caminhar. Segundo o autor,

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 (INGOLD, 2015, p. 84).

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 externalidade com relação a 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. 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.

Seria preciso considerar, portanto, que a própria abstração se aprende e se exercita por meio de práticas concretas, situadas: ao produzirmos na escola um corpo sentado que vê, lê e fala sobre coisas não presentes. Desse modo, os dispositivos educacionais, atuando na produção do “homem calçado e sentado”, acabariam por performar uma cognição representacional.

Diferentes teorias contemporâneas têm buscado deslocar o problema do conhecer e do conhecimento desses pressupostos representacionais, como é o caso da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e a Teoria da Enação de Francisco Varela. Esses autores contrapõem-se ao cognitivismo computacional, perspectiva 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).



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 *autopoiese*.

Nesse sentido, a relação organismo-meio se daria via um acoplamento estrutural, e não por uma relação dentro-fora, com passagem de informações entre esses dois domínios. Ou seja, 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, 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 (autopoieticos), 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).



Com base no trabalho desses autores, a psicóloga brasileira Virgínia Kastrup tem buscado inserir, nos estudos da cognição, o problema da *invenção*. Segundo esta pesquisadora, 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). 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.

Kastrup (1999, 2001) articula o conceito de aprendizagem inventiva com a perspectiva de produção de subjetividade, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Comentando o trabalho desses 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 (maquímicos, 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 agenciamento² com outros seres e materialidades. E, por isso, podemos dizer que aprender é, também, *habitar*.

Tal perspectiva dialoga com as proposições do 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).

Neste artigo, apresentaremos um percurso de pesquisa-intervenção realizado com estudantes da Educação Profissional e Tecnológica que buscou explorar os múltiplos sentidos do que estamos denominando, com base nos trabalhos de Humberto Maturana, Francisco Varela, Virgínia Kastrup e Tim Ingold, como *aprender a habitar*. O texto está em primeira pessoa para evidenciar o movimento duplo dessa aprendizagem: como veremos, é preciso que tanto professores como estudantes, e ainda, a própria instituição educacional, se engajem nesse processo.

Os resultados aqui apresentados integram minha tese de doutorado desenvolvida em um Campus em implantação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) em Niterói, onde sou docente. Os Institutos Federais (IFs) têm como fundamento para a sua atuação a articulação da educação profissional com as políticas públicas de desenvolvimento local e regional. 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, 2008, p.15).

No contexto de um Instituto Federal em construção, a pesquisa foi pensada com o objetivo de desenvolver e analisar os efeitos de dispositivos que articulassem as práticas educacionais com as experiências e percepções dos estudantes acerca dos espaços que habitam. O campo foi minha própria sala de aula, em exercícios que buscaram localizar os conteúdos da disciplina de Psicologia Social e do Trabalho do

² 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).



curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração, e ainda, oficinas de fotografia desenvolvidas com estudantes de Ensino Médio residentes do bairro onde estava sendo construído o novo Campus, no Sapê, em Niterói-RJ. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição e os estudantes que desejaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento, acompanhado do TCLE assinado pelos responsáveis, em caso de menores de idade.

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. 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). Desse modo, 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). Com esses princípios, descreverei a seguir, por meio de uma narrativa implicada e processual, parte do percurso da pesquisa e os conhecimentos que foram produzidos em torno do problema: *aprender a habitar*.

Educar a partir do chão



Eu cresci em uma cidade do interior, no sul do Brasil, 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 aquele território, 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.

Hoje sou professora de Psicologia do Trabalho. Nessa disciplina, costumamos situar 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. No processo de preparação das aulas que daria no curso Técnico em Administração, meu primeiro ímpeto foi abordar de modo expositivo esse caminho, incluindo apenas algumas perguntas problematizadoras.

Contudo, dada a minha disposição de pensar o ensino de forma situada, a partir dos referidos estudos não representacionais da cognição, ocorreu-me complementar esse meu momento expositivo com um exercício que o conectasse com

a experiência dos estudantes. Solicitei, então, 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). Eu propus essas três gerações, mas muitos estudantes incluíram também a geração de seus bisavós, bem como a geração de seus próprios filhos.

Vejamos como esse 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, contudo foram raríssimas as ocorrências de familiares dos(as) estudantes 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 verificou nas histórias dos pais e avós de meus alunos: seus familiares do sexo masculino eram predominantemente pedreiros, pintores e motoristas, tendo tido várias ocupações ao longo da vida; entre as mulheres, muitas eram domésticas ou “do lar”, nas três gerações. Ou seja, a precarização esteve presente desde sempre na vida de seus avós, pais, mães e amigos(as). De certo modo, todos(as) eles(as) tiveram trajetórias que poderíamos relacionar 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).

Em minha explanação inicial sobre as transformações do mundo trabalho, eu começava trazendo as formas de organização do trabalho mais tradicionais, marcadas por uma relação mais direta com a natureza, como na agricultura, e esperava que a geração de seus avós refletisse esse processo. Contudo, surpreendi-me ao saber que seus avós tiveram predominantemente profissões características do espaço urbano, dado que meus alunos residem em um território de urbanização mais antiga do que o lugar de onde vim. Sobretudo, apenas ao fazer 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.

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. 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.

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, gênero, raça e subjetividade. Analisaremos o depoimento de uma estudante (Laura³) 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.

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

³ Todos os nomes de estudantes e familiares citados são pseudônimos.

especial, 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.

Nesse depoimento, aparece que 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.

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 refletir sobre a relação das mulheres com as transformações históricas do trabalho. Segundo Federici (2017), em seu estudo sobre o período caracterizado por Karl Marx como “acumulação primitiva”, 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, contudo, 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 e, 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).

Nesse sentido, foi 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”. Além disso, foram muito citados, marcadamente na geração dos(as) 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.

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 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 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”*.

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, automaquadora, 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 de trabalho. 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).

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. Segundo Santos, Diogo e Schucman (2014), “o contexto sexista e racista brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos” (p.18). Esses elementos também podem ser observados na história de trabalho de outra estudante, filha e neta de empregadas domésticas (Júlia):

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.

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):

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) aponta para a 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.

Como muitos pais de meus alunos, o meu também começou a vida como pedreiro. Recentemente ouvi no rádio uma música que ele me apresentou, emocionado, quando eu era criança: “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).

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 em construção. 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*?

No projeto desenvolvido no entorno do novo Campus, acompanhamos estudantes de uma escola pública do bairro do Sapê 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. A fotografia como método de pesquisa-intervenção tem sido utilizada por 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). 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.

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Participaram da pesquisa 20 estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual próxima ao Campus. As oficinas foram moderadas por mim e por estudantes que participaram do projeto como voluntários ou bolsistas de pesquisa e extensão. Um desses estudantes, Paulo, era aluno da escola e residente do bairro.

Na primeira oficina, realizamos um exercício de percepção da escola por meio de fotografias. Os estudantes engajaram-se bastante na proposta, trazendo reflexões interessantes sobre o cotidiano escolar a partir dessa nova experiência de olhar. Para a oficina seguinte, propusemos que continuassem esse exercício, mas dessa vez fotografando sua experiência fora da escola, sobre o que percebiam do bairro, da sua casa, do caminho de casa até a escola. Nos encontramos duas semanas depois, tendo os estudantes enviado imagens como a seguinte:



Figuras 1 - Fotografia do bairro feita por uma participante da pesquisa.

No encontro de debate sobre essas fotos, 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 nossa atenção 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 (ver Quadro 1, 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, no encontro seguinte, imagens que retratassem um olhar mais micro sobre o que compunha o seu cotidiano no bairro. Na oficina seguinte, de fato as imagens refletiram focos mais específicos de observação e propusemos que os estudantes pensassem títulos para as imagens. Vejamos algumas dessas fotografias e seus títulos:



Figura 2 - Cuidar da minha sobrinha / Figura 3 - Quase comparada com o nascer do sol

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

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

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(as) estudantes escolheriam uma das imagens para produzir um pequeno texto. Seguem abaixo algumas fotografias escolhidas e textos produzidos:

FOTOGRAFIA	TÍTULO E TEXTO SOBRE A FOTO
	<p><u>Paisagem da Pedra do Santo Inácio</u> 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.</p>
	<p><u>Ex-Floresta</u> 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.</p>
	<p><u>O primeiro raio de sol</u> 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.</p>



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.

Quadro 1 - Fotografias e textos produzidos pelos(as) 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]).

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Desse modo, nesse contato com os(as) estudantes residentes do bairro, 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, tive dificuldades em compreender. Quando eles a colocaram no grupo de *WhatsApp* que criamos para o compartilhamento das fotos, 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 no IFRJ, uma professora do Campus, que é também moradora do bairro, chorou exatamente no momento em que lia o texto da foto “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.

Entretanto, Paulo, que residia no bairro, 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 4 - Fotografia do entorno do IFRJ Campus Niterói / Fonte: a autora.

Fiz essa foto 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. Naquele momento, 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.

A foto mostra parte do Campus, “pequenas casas” em frente, e uma de suas laterais. Na lateral, há uma grande área desmatada onde está sendo construído um condomínio. Nas propagandas desse empreendimento, estão *slogans* como: “venha morar ao lado de uma escola federal”. 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.

Essa interlocução com os moradores me levou, então, 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 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.

Lembremos qual era o nosso interesse no ponto de partida: produzir dispositivos de aprendizagem inventivos, que tivessem o potencial de articular teoria e prática, educação e trabalho, sujeitos e mundos, em consonância com o propósito dos Institutos Federais de educar para o desenvolvimento territorial. Precisaremos, então, refletir sobre que modelo de desenvolvimento será esse. Mais uma vez, 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 educacionais analisadas neste artigo buscaram intervir nessa dimensão do vínculo e apropriação que os(as) estudantes podem fazer de suas histórias, de seu entorno. Mas o percurso da pesquisa nos levou sobretudo a perceber 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 Ailton Krenak em outra de suas falas acerca de uma aprendizagem indígena, a “pisar suavemente este chão”⁴.

Referências

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.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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.

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.

DEWEY, J. **The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action**. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

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.

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

⁴ 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.



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

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.

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, 2008.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, janeiro/junho, 2001.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

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.

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.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. São Paulo: Editora Devires, 2017.

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.

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.

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.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: Ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido agosto de 2021

Aprovado março de 2022.