

Epistemologias feministas, cuidado e educação profissional e tecnológica

Feminist epistemologies, care and professional and technological education

Recebido: 06/08/2023 | Revisado:
08/12/2023 | Aceito: 12/12/2023 |
Publicado: 20/08/2024

Etiane Araldi

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1391-5037>

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro

E-mail: etiane.araldi@ifrj.edu.br

Marcia Oliveira Moraes

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8581-6126>

Universidade Federal Fluminense

E-mail: mazamoraes@gmail.com

Como citar: ARALDI, E.; MORAES, M. O.;
Epistemologias feministas, cuidado e
educação profissional e tecnológica. **Revista
Brasileira da Educação Profissional e
Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-23,
e15612, Ago. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O artigo é um ensaio teórico-prático, que busca relacionar as epistemologias feministas com o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A discussão teórica é articulada com a análise de experiências de ensino no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). O conceito de cuidado é tomado como fio condutor para uma elaboração epistemológica feminista da EPT, que considere: a ampliação da concepção de trabalho para além do âmbito produtivo, incluindo também a questão do trabalho reprodutivo no neoliberalismo; a ampliação das concepções de técnica, ciência e tecnologia nesse mesmo sentido feminista, em uma perspectiva ética e corporificada; o cuidado na relação professora-estudantes; e, por fim, as contribuições do pensamento feminista para a articulação dessas instituições com as demandas de seu território, com o cuidado do mundo.

Palavras-chave: educação profissional; epistemologia feminista; cuidado; psicologia do trabalho; economia solidária.

Abstract

The article is a theoretical-practical essay, which seeks to relate feminist epistemologies to the field of Professional and Technological Education (EPT). The theoretical discussion is articulated with the analysis of teaching experiences at the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ). The concept of care is taken as a guideline for a feminist epistemological approach to EPT, which considers: the expansion of the concept of work beyond the productive scope, also including the issue of reproductive labor in neoliberalism; the expansion of the concepts of technique, science and technology in this same feminist sense, through an ethical and embodied perspective; caring relations in the teacher-student relationship; and, finally, the contributions of feminist thought to the articulation of these institutions with the demands of their territory, by caring the world.

Keywords: professional education; feminist epistemology; care; psychology of work; solidarity economy.

1 INTRODUÇÃO

As questões que foram o ponto de partida para este artigo tiveram origem na tese de doutorado defendida pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sobre as relações entre aprendizagem, corpo e território na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Niterói e consistiu em uma pesquisa-intervenção que buscou operar, nas práticas de ensino de Psicologia Social e do Trabalho, com alguns conceitos caros à EPT: a articulação dos Institutos Federais com o desenvolvimento social dos territórios, o trabalho como princípio educativo e a integração dos fundamentos científicos à formação técnica/tecnológica (BRASIL, 2008a; SAVIANI, 2007; RAMOS, 2002).

Em uma pesquisa-intervenção, estamos abertos às alterações que o campo provoca em nosso próprio objeto de pesquisa (KASTRUP, 2008). Uma das surpresas no percurso de desenvolvimento da referida tese foi a emergência do trabalho reprodutivo e de cuidado, realizado predominantemente pelas mulheres, como problema relevante para a Educação Profissional e Tecnológica. Tal caráter de surpresa deve-se a uma relativa ausência das discussões feministas sobre gênero, trabalho e ciência/tecnologia no escopo teórico que fundamenta a EPT no Brasil (SOUZA & NETO, 2019) e na própria concepção dos Institutos Federais como política pública.

Os Institutos Federais (IFs) são instituições recentes no cenário nacional, criados 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, 2008b, Art. 2o). Assemelham-se, em alguns níveis, com as universidades, dado que também trabalham com o tripé do ensino, pesquisa e extensão, e sua atuação se fundamenta em alguns princípios, como o da integração da formação geral com a formação para o trabalho. Segundo Frigotto et al. (2014) a perspectiva da EPT 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 (p. 11).

Trata-se, portanto, de uma concepção de educação e de trabalho fundamentada pelos princípios do materialismo histórico-dialético, que tem a noção de classe como elemento central. Contudo, as experiências de ensino-aprendizagem

em um Instituto Federal analisadas na referida pesquisa de doutorado tensionaram esse marco conceitual da EPT e evidenciaram a relevância das epistemologias feministas para a ampliação das concepções de trabalho, educação e de ciência e tecnologia que têm sido atuadas nas práticas e dispositivos da educação profissional e tecnológica. A partir de metodologias que buscaram incluir a experiência de estudantes na sala de aula, destacou-se a importância de se considerar o trabalho reprodutivo nas concepções sobre o mundo do trabalho ensinadas nos Institutos; nas realidades de vida, educacionais e laborais das estudantes; e no próprio sentido de técnica que vem sendo produzido nas práticas da EPT (ARALDI, 2020).

No âmbito dos feminismos marxistas, as articulações entre gênero e classe têm sido discutidas a partir de múltiplas perspectivas, acompanhando as próprias mutações do pensamento feminista ao longo da história (ARRUZZA, 2019). Destaca-se o trabalho de Silvia Federici, pesquisadora e ativista feminista italo-estadunidense que vem, desde a década de 70, analisando as limitações do pensamento de Marx em considerar a questão do trabalho para além do trabalho industrial e assalariado. Segundo a autora, o trabalho dito *reprodutivo* realizado em casa pelas mulheres - abrangendo atividades como gestar, cozinhar, limpar, cuidar de crianças e das relações afetivas da família - não pode ser considerado como fora das relações de produção (FEDERICI, 2021). Este trabalho tem uma função econômica, pois sua não remuneração permite que as famílias sobrevivam com o salário de quem trabalha fora e, além disso, é o trabalho que reproduz a própria força de trabalho, os(as) trabalhadores(as) eles(as) mesmos. Entretanto, Federici (2021) interroga:

O que permitiu a Marx e a seus seguidores e seguidoras pensar o trabalho apenas, ou antes, como trabalho industrial e assalariado? Por que, em sua análise do capitalismo, Marx ignorou as atividades que reproduzem a vida e a força de trabalho? Como argumento (...), é pela redefinição do que constitui o trabalho que uma perspectiva feminista se mostra crucial, tornando visível uma série de atividades irreduzíveis à mecanização, que são essenciais à vida e nas quais, ainda assim, o marxismo nunca tocou [não paginado].

Tal invisibilidade do trabalho de cuidado¹ realizado predominantemente pelas mulheres tem atingido também, historicamente, outras formas de trabalho não assalariado, como o das pessoas escravizadas e colonizadas, de trabalhadores do campo, entre outros que, embora invisíveis e desvalorizados socialmente, são centrais à reprodução da vida. Em uma direção semelhante, a filósofa Nancy Fraser analisa como o capitalismo enquanto modelo econômico, desde suas primeiras formações, só é capaz de sustentar-se a partir de vários elementos não econômicos, não mercantis, tais como: a exploração da natureza, tida como fonte infinita e gratuita

¹ Os fazeres relacionados à reprodução da vida também têm sido articulados, por muitas pesquisadoras feministas, em torno do conceito de cuidado. Nesse campo, há definições mais amplas e mais restritas do conceito, mas trata-se aqui, ao nomear o trabalho reprodutivo também como trabalho de cuidado, de dar visibilidade às dimensões relacionais e políticas que envolvem o cuidar, tanto no ambiente doméstico como na esfera pública - por exemplo, no trabalho de educadoras, profissionais de saúde, da limpeza, entre outros (CARRASCO, BORDERÍAS & TORNOS, 2011). Ao longo do texto, trabalharemos o conceito de cuidado em suas diferentes acepções, em diálogo com experiências educacionais no campo da EPT.

de recursos; os trabalhos de socialização e reprodução social que ocorrem nos lares, comunidades e instituições públicas - e que formam a subjetividade e os vínculos sociais; os poderes políticos e estatais, que regulam e oferecem serviços que estão fora dos mercados (FRASER, 2015).

Contudo, por serem tomados como não mercantis, justamente esses elementos, que garantem a reprodução da vida, têm sido relegados à margem, tanto das análises sobre o capitalismo como das lutas anticapitalistas. No capitalismo neoliberal, essa desvalorização do trabalho reprodutivo se acentua, configurando, segundo Fraser (2017), uma verdadeira *crise do cuidado*, a qual constitui-se em uma das principais contradições do capitalismo do nosso tempo. Citamos diretamente a autora:

(...) a divisão entre produção e reprodução surgiu historicamente com o capitalismo. Mas não foi simplesmente dada de uma vez por todas. Pelo contrário, a divisão sofreu historicamente uma mutação, tomando diferentes formas em diferentes fases do desenvolvimento capitalista. Durante o século XX, alguns aspectos da reprodução social foram transformados em serviços públicos e bens públicos, estatizados mas não comodificados. Hoje, a divisão sofre novamente uma mutação, pois o neoliberalismo (re)privatiza e (re)comodifica alguns destes serviços, ao mesmo tempo em que comodifica pela primeira vez outros aspectos da reprodução social. Ademais, ao demandar ao mesmo tempo a redução do provisionamento público e o recrutamento em massa de mulheres para o trabalho em serviços mal remunerados, essa divisão está remapeando as fronteiras institucionais que antes separavam a produção de mercadorias da reprodução social, e portanto reconfigurando a hierarquia de gênero no processo. Igualmente importante, ao organizar um grande assalto contra a reprodução social, ela está transformando esta condição de fundo para a acumulação de capital em um importante ponto crítico da crise capitalista (FRASER, 2015, p. 714).

Nesse mesmo sentido, e já no contexto dos estudos feministas latinoamericanos, Batthyány (2015) busca incluir o trabalho reprodutivo e de cuidado como componente do bem-estar social. Segundo a autora, as teorias clássicas do bem-estar tendem a enfatizar mais as relações entre o Estado e o mercado e, com isso, não dão a devida importância ao papel das famílias na promoção do bem-estar e, mais especificamente, das mulheres. Colocar o cuidado no centro do bem-estar social seria uma forma de "desfamiliarizá-lo" e tratá-lo como um direito. Se o cuidado for reconhecido como um direito social, podem ser finalmente criadas políticas públicas para sua promoção.

Tais debates feministas sobre o trabalho, cuidado e capitalismo interrogam, a nosso ver, diretamente o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tanto em sua concepção teórica como a partir do que observamos em nosso cotidiano na docência, pesquisa e extensão em um Instituto Federal. Em termos teóricos, é possível observar na configuração histórica do campo da EPT a herança de uma lógica muito criticada por Federici (2021) no pensamento de Marx, "sua confiança no caráter 'progressista' da ciência e da indústria". As primeiras formações das escolas

técnicas no Brasil pretendiam, justamente, formar "mão-de-obra" para o trabalho industrial (MANFREDI, 2002) e não deixa de ser uma percepção comum, quando tratamos de cursos técnicos, pensarmos em áreas como mecânica, elétrica, química, enfim, demandas características das primeiras indústrias que chegaram ao país.

O modelo dos Institutos Federais pretende romper com essa perspectiva, compreendendo a dimensão técnica também como cultural e social (BRASIL, 2008a), e ainda, oferecendo um leque de eixos tecnológicos de formação que abrangem uma grande amplitude de áreas como a saúde, as artes, a agroecologia e o meio ambiente. No entanto, é possível encontrar resquícios da referida concepção progressista de ciência e tecnologia no pensamento de autores contemporâneos da EPT - como em Ramos (2003) - muito provavelmente relacionado às suas concepções de base materialista histórico-dialética ainda não afetadas por uma perspectiva de gênero (NETO, CAVALCANTI & GLEYSE, 2018).

No cotidiano como professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), que nos interessa aprofundar aqui, observamos essas concepções operarem nos discursos e práticas institucionais voltadas para um suposto "mercado", para o trabalho em contextos empresariais tradicionais e conceitos de empreendedorismo e inovação que excluem a reprodução da vida como problema. Já no âmbito micropolítico da sala de aula, em nossas próprias práticas e no *corpus* teórico que fundamenta as disciplinas lecionadas, percebemos uma tendência a apresentar aos estudantes o mundo do trabalho apenas como o mundo da produção.

Perguntamos: o que seria educar para o trabalho, a ciência e a tecnologia nos Institutos Federais a partir de uma leitura feminista do capitalismo? Ou ainda, a partir de uma política de cuidado? Para elaborar respostas possíveis a essas indagações, percorreremos, neste texto, facetas do problema do cuidado na educação de trabalhadores/trabalhadoras, tomando como fio condutor da análise relatos² de nossas próprias práticas de ensino em um Instituto Federal. Os subtítulos serão apresentados em formato de diretrizes, com o intuito de construir uma discussão não apenas crítica, mas propositiva do que poderia ser uma política de cuidado e uma epistemologia feminista no âmbito da EPT.

² Os relatos são de experiências de ensino-aprendizagem produzidas na disciplina de Psicologia Social e do Trabalho nos cursos Técnico Concomitante/Subsequente e Técnico Integrado em Administração no IFRJ Campus Niterói, ministrada pela primeira autora do artigo. Parte delas se deram no contexto da referida pesquisa de doutorado e parte como desdobramento desta nas metodologias de ensino que têm sido praticadas pela docente em seu cotidiano na instituição. Conforme será detalhado no corpo do texto, tratam-se de experiências participativas de ensino-aprendizagem, que trabalham com a perspectiva de construir *com os/as* estudantes os próprios dispositivos de ensino, assumindo a epistemologia feminista também como método corporificado e situado de produção de conhecimento. Dentro desse contexto, serão incluídos na análise trabalhos feitos por estudantes em sala de aula. A reprodução dos mesmos neste artigo foi debatida com e autorizada pelos(as) estudantes, seja por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (no caso daqueles realizados durante a pesquisa de doutorado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição), seja através de autorização expressa e por escrito após o encerramento das disciplinas.

2 CUIDAR DAS CONCEPÇÕES DE MUNDO DO TRABALHO

Em nossa experiência, ensinar sobre o mundo do trabalho para trabalhadores(as) técnicos(as) em formação tem sido uma constante negociação entre as concepções clássicas que atravessam a EPT (e nossos próprios campos disciplinares) e uma concepção mais expandida de trabalho, ciência, tecnologia e capitalismo. Trata-se de uma negociação, pois é comum iniciarmos o processo de preparação de aulas a partir do campo teórico que fundamenta nossas disciplinas. Na Psicologia do Trabalho, as relações entre saúde mental e trabalho costumam ser compreendidas desde o escopo das sucessivas mutações do capitalismo a partir da revolução industrial. Para trabalhar as transformações históricas do trabalho, nossa tendência era abordar essa história a partir de marcos como a primeira e segunda revolução industrial, o taylorismo/fordismo, o toyotismo e as organizações flexíveis do trabalho contemporâneo.

Contudo, influenciadas pelas pedagogias feministas e pela educação popular, em especial o trabalho de bell hooks (2013, 2019), passamos a inventar formas de integrar esses conhecimentos com a experiência vivida dos/das estudantes, o que tem alterado radicalmente nossas formas de ensinar. Segundo hooks (2019), “podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições” e, por isso, se queremos ser educadores democráticos, “temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião)” [não paginado].

Seguindo essa perspectiva, para abordar a história das transformações do mundo do trabalho de forma situada/localizada³, temos proposto um exercício em que solicitamos a cada estudante que mapeie as ocupações/trabalhos de três gerações de sua família (ou de outras pessoas de sua convivência), preferencialmente distinguindo as atividades profissionais das mulheres e dos homens, bem como dos(as) familiares negros(as) e brancos(as). Em seguida, fazemos um grande mapa da turma a partir das realidades de trabalho nessas três (ou mais⁴) gerações.

Na construção e apropriação coletiva dessas histórias locais, temos observado que as transformações dos processos industriais (muito enfocados na história oficial das transformações do mundo do trabalho) não são um tema central na realidade desses/dessas estudantes, dado que a indústria tampouco é a atividade econômica predominantemente em Niterói e região. Mas, mais do que isso, essas histórias ressaltam outros problemas mais relevantes. O que vemos predominantemente são trajetórias profissionais marcadas pela precariedade, pouca transformação no trabalho das mulheres nas sucessivas gerações - que continuam trabalhando em casa ou em trabalhos de cuidado mal remunerados - e a história de escravidão e da colonização como tema central para se pensar o trabalho no Brasil.

³ Para um detalhamento do que significa essa proposição de educar/aprender em uma perspectiva localizada, ver Araldi (2017) e Araldi (2020). A perspectiva situada do pensamento feminista, especialmente a partir de Haraway (1995), será aprofundada na seção seguinte, quando abordaremos os feminismos do campo dos estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

⁴ Por vezes, os/as estudantes incluem as histórias de bisavôs/bisavós. E, no caso do curso Concomitante/Subsequente, que tem estudantes de todas as idades, ocorre ainda a inclusão da geração dos filhos/filhas.

Podemos verificar esses elementos de forma muito contundente no texto abaixo, produzido por uma aluna do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração, a partir da proposição do exercício de levantar a história de trabalho familiar:

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.

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. 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.

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. 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. 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.

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.

Nessa história, vemos a importância de se pensar o trabalho e a educação de forma indissociável das opressões de gênero, raça e classe. Destaca-se, nessa narrativa, o lugar fundamental das mulheres no cuidado e na manutenção econômica das famílias, as diferenças de raça e de acesso à educação, as transformações do território.

Vários/várias estudantes listaram em seus exercícios que seus bisavôs/bisavós eram 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, é interessante observar a presença de pelo menos 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.

As articulações entre raça e gênero aparecem, principalmente, 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.

Segundo Federici (2017), "o capitalismo, como sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo" (p. 37). No campo da psicologia do trabalho, Santos, Diogo e Schucman (2014) ainda afirmam que "o contexto machista e racista brasileiro proporciona mediações bastante distintas para a constituição de sujeitos" (p. 18), de modo que o colonialidade é um elemento central para se pensar as articulações entre trabalho e subjetividade em nosso país.

A esse respeito, é importante retomar o trabalho de Lugones (2014) acerca da colonialidade de gênero. Segundo a autora, as dicotomias e hierarquizações de gênero são uma das imposições coloniais e atravessam todo o sistema capitalista moderno colonial e, "diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial" (p. 939).

Para Lugones (2014), compreender o gênero como produto da colonialidade oferece pistas para formas de resistência que possam desestabilizar essas relações coloniais. Nas palavras da autora:

A colonialidade do gênero permite-me compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista

como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado. Como tal, quero compreender aquele/a que resiste como oprimido/a pela construção colonizadora do lócus fraturado. Mas a colonialidade do gênero esconde aquele/a que resiste como um/uma nativo/a, plenamente informado/a, de comunidades que sofrem ataques cataclísmicos. Assim, a colonialidade do gênero é só um ingrediente ativo na história de quem resiste. Ao focar naquele/a que resiste situado/a na diferença colonial, minha intenção é revelar o que se torna eclipsado. O longo processo da colonialidade começa subjetiva e intersubjetivamente em um encontro tenso que tanto constitui a normatividade capitalista, moderna colonial, quanto não se rende a ela. O ponto crucial sobre esse encontro é que sua construção subjetiva e intersubjetiva informa a resistência oferecida aos ingredientes da dominação colonial (LUGONES, 2014, p. 941).

Interessa-nos, especialmente, no pensamento de María Lugones, essa proposição da subjetividade como lócus de resistência, enquanto conceituação que pode nos oferecer pistas para a descolonização das relações entre educação, trabalho e psicologia no campo da EPT. Ou seja, habitar os mundos do trabalho, da ciência e da tecnologia a partir das práticas relacionais que os constituem, conforme aprofundaremos a seguir.

3 CUIDAR DAS TÉCNICAS E DAS POLÍTICAS DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Uma perspectiva de gênero também é importante para se pensar em que consiste esse domínio técnico, científico-tecnológico, que é característico dos Institutos Federais. A grande potencialidade dessa instituição reside, justamente, no colocar em contato, em convivência, profissionais das diferentes áreas do conhecimento: humanas, sociais, exatas, ciências da natureza. Observar essa experiência dos Institutos em ação tem aberto para a colocação do problema das relações entre ciência, tecnologia e sociedade em termos feministas.

As perspectivas feministas dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) têm interrogado algumas características que são consideradas essenciais ao método científico: a impessoalidade, a objetividade, a imparcialidade, a busca por generalização e universalidade. Trabalhos como os de Donna Haraway, Vinciane Despret, Maria Puig de la Bellacasa demonstram como, ao contrário, só é possível alcançar a objetividade por meio do reconhecimento da situacionalidade e da parcialidade inerente aos processos de produção do conhecimento. Haraway (1995), em suas problematizações acerca da ciência para o feminismo, propõe uma redefinição do conceito de objetividade que considere a localização e a corporificação como ontológicos em qualquer ação de produção de conhecimento. Segundo a autora,

O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não

são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (p. 33).

Admitir a situacionalidade do conhecer e do conhecimento tem sido uma contribuição central dos estudos feministas da ciência e que possibilita a não separação entre os domínios técnicos e científicos das racionalidades tradicionalmente atribuídas às mulheres e ao espaço privado: as emoções, o corpo, o trabalho de cuidado. Segundo Puig de la Bellacasa (2012) “que o conhecimento seja situado significa que conhecer e pensar são inconcebíveis sem uma multiplicidade de relações que também tornam possíveis os mundos com os quais pensamos” (p. 198, [tradução nossa]).

Essa ênfase feminista nas relações, conexões e redes que constituem qualquer “objeto” de pesquisa têm levado a um giro ontológico nos estudos sociais da ciência, tecnologia e sociedade (CTS), que Puig de la Bellacasa (2017) nomeia como uma passagem da concepção latouriana do *matters of concern* ao *matters of care*. Ao recolocar o problema do fazer tecnocientífico como questão de cuidado, a autora nos leva a atentar para o fato de que cada projeto de pesquisa e de desenvolvimento de tecnologias engendra novos mundos, e não apenas expressa uma verdade sobre um mundo dado de antemão, por isso, ciência e tecnologia estão indissociavelmente ligadas às questões sociais e éticas.

Do mesmo modo, a educação para a tecnociência empreendida nos Institutos Federais precisa ser também afetada por essa interconexão. hooks (2019) faz algumas considerações sobre ensino médio, trabalho e universidade que nos interessam para refletir sobre esse ponto:

A política do elitismo de classe assegura que, muitas vezes, os preconceitos no modo como o conhecimento é lecionado ensine os estudantes nas escolas públicas que eles só serão considerados aprendizes sofisticados se frequentarem uma faculdade. Isso significa que muitos estudantes interrompem a prática do aprendizado porque sentem que aprender não é mais relevante para as suas vidas, uma vez que, a menos que planejem ir à faculdade, já se formaram no ensino médio. 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 [não paginado].

No campo da EPT, há um debate importante em torno da formação científica na educação de trabalhadores/trabalhadoras. Segundo Ramos (2001, *online*), na educação profissional, os processos produtivos devem ser “vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo”. Tal assertiva se produz a partir de um longo histórico de lutas por uma educação para o trabalho que não focasse meramente no desenvolvimento de habilidades técnicas. Entretanto, nosso cotidiano de ensino na EPT tem nos levado a perguntar: como articular os fundamentos científicos/teóricos à formação técnica de trabalhadores(as) sem incorrer na afirmação de um “aprendizado livresco” (conforme alertado por hooks)?

Segundo uma referência importante da psicologia social e do trabalho, Christophe Dejours (2004a):

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

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

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

A inteligência astuciosa é, ainda, uma inteligência corpórea. Nos estudos de psicodinâmica do trabalho, ela foi identificada, por exemplo, em processos em que os trabalhadores utilizavam sua percepção sensorial para se prevenirem de acidentes. Segundo Dejours (2004b):

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

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

No campo de ensino de Psicologia do Trabalho, em especial, temos experimentado formas potentes de articular esse domínio técnico com uma perspectiva de produção de subjetividade. Nos debates em sala de aula, ao nos confrontarmos com a precariedade e as violências do mundo do trabalho contemporâneo, temos inventado estratégias coletivas de resistência que passam, também, por esses temas vistos como concernentes à esfera privada, como as emoções. Trazemos abaixo um relato dessas práticas de ensino-aprendizagem produzidas em uma turma do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração.

O problema das emoções surgiu como demanda de debate a partir dos(as) próprios(as) estudantes, quando perguntamos, no primeiro dia de aula: "que tipo de questões psicológicas são vivenciadas pelos(as) trabalhadores(as) no mundo do trabalho?". Algumas questões chave trazidas pela turma, que agrupamos nesse eixo temático das emoções, foram as seguintes: motivação; aperfeiçoamento profissional; diversidade de classes; alegria de ser útil; novas amizades; troca de conhecimentos com os companheiros de trabalho; emoções e sentimentos: medo, saudade, amor, adrenalina, culpa, ansiedade, angústia; falta de empatia⁵.

Decidimos abordar esses problemas por meio da encenação de uma situação de trabalho em que essas emoções se fizeram presentes e pensarmos juntos, em cena, sobre qual seria a melhor forma de lidar com esses sentimentos. A encenação elaborada por um grupo de estudantes apresentou um trabalhador chegando irritado na sala onde estão seus colegas de trabalho, reclamando que o chefe não compreendia sua dedicação, que só lhe exigia mais e mais e que ele estava estressado. A partir da cena, foram colocadas as seguintes perguntas: o que poderia ser feito nessa situação? O que cada ator poderia fazer? O trabalhador, os/as colegas, a chefia.

No debate na turma, foram sendo construídos diferentes caminhos possíveis de ação. A primeira ideia que surgiu foi pensar em uma terceira pessoa para mediar

⁵ Estamos transcrevendo aqui as expressões utilizadas pelos(as) próprios(as) estudantes.

esse conflito na relação entre trabalhador e chefe. Logo em seguida, uma estudante sugeriu que caberia também ao trabalhador fazer uma autoanálise: refletir por que o problema estava ocorrendo e qual a sua parte nisso. Outra aluna acrescentou que seria bom esperar antes de reagir, pois o trabalhador estava muito irritado na cena. Isso levou a uma conversa sobre a necessidade de cuidar dos contextos de expressão das emoções, ainda que seja importante expressá-las e “desabafar” para transformar os sentimentos. Em meio ao debate, os/as estudantes avaliaram que, em algum momento, seria importante conversar com o chefe sobre o problema, “não é impossível conversar com chefes, só é necessário pensar *como falar*”, uma aluna ponderou.

Na cena, quando o trabalhador chegava irritado, uma estudante que representava o papel de colega de trabalho dizia: “calma, estamos juntos”. Retomamos esse elemento para fazer, também, uma proposição de solução para o problema: a aposta no acolhimento e no fortalecimento do coletivo de trabalhadores. Tendo listado todas as sugestões que surgiram sobre como lidar com essa situação, terminamos construindo uma possível ordem para as ações: a) primeiramente, esperar um pouco até reagir, considerando que o trabalhador estava muito irritado; b) depois, “desabafar” com colegas de trabalho de sua confiança e fazer a autoanálise de sua implicação com o problema; c) por fim, elaborar coletivamente uma estratégia para lidar com a questão em um nível institucional.

Esse aprofundamento do *como fazer* em cada situação foi se mostrando potente para deslocar os/as estudantes (e a docente) de um lugar de impotência com relação às violências tão presentes no mundo do trabalho, bem como de um certo descrédito de que seria possível transformar as práticas, sob o argumento do medo de demissão. No presente caso, essas pistas de ações possíveis foram efeito de uma construção coletiva, que abarcou reflexões e problematizações sobre por que eles poderiam fazer sentido na situação específica. Foi, ainda, um saber que emergiu da observação de uma situação, apontando o caminho de *conhecer* a partir do trabalho e de construir inovações técnicas/tecnológicas a partir de uma racionalidade situada.

Esses exercícios coletivos configuraram-se também em uma forma de colocar o problema da técnica como invenção, conforme apontado por Kastrup (1999): “o melhor desempenho não é assegurado pelo domínio de uma técnica. A *performance* não é repetição mecânica, ela implica um agenciamento com fluxos (...). A aprendizagem exige destreza no trato com o devir. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar” (p. 152). Eis os caminhos abertos pelo engajamento em um movimento inventivo: entre ser demitido ou não fazer nada diante dos problemas, existem outras possibilidades, como a de se articular com outros(as) trabalhadores(as), pensá-los, recolocá-los, formular estratégias. Essa experiência nos levou a perceber que é possível trabalhar a subjetividade em sua dimensão técnica sem ser através de uma via prescritiva, instrumentalizante.

Formar para a tecnociência em uma perspectiva feminista exige pensar o fazer técnico, a ciência e a tecnologia de maneira situada e corporificada, conforme vimos nos conceitos de saberes localizados e objetividade corporificada de Haraway (1995). Por isso, outra ferramenta de ensino-aprendizagem que utilizamos como base para trabalhar as relações entre saúde mental e trabalho é a observação e análise de situações de trabalho, bem como entrevistas a trabalhadores/trabalhadoras. Trazemos aqui um exemplo desse tipo de atividade, a partir da observação/entrevista

feita por um estudante de Ensino Médio, do curso Técnico Integrado em Administração:

Entrevistei meu tio, ele trabalha como manobrista em um estacionamento, mas na verdade a função dele é um faz tudo do estacionamento, visto que ele quem toma conta do local, recebe os carros, vigia os carros e faz o caixa do estacionamento. Tive uma conversa rápida com ele, porém percebi algumas coisas e pude relacionar com outros comportamentos que ele teve outros tempos, principalmente após entrar neste serviço. Conversando com meu tio pude de início notar um certo comodismo dele, porém com o decorrer da conversa percebo que não é comodismo e sim segurança de um homem que por muito tempo sobreviveu de bicos e serviços mal remunerados que agora tem após um longo período um serviço de carteira assinada com direitos assegurados por lei. Após passar por essa errada sensação de comodismo percebi que em outra fala que ele teve quando disse 'o chefe não valoriza, ele só aparece para receber os lucros do local somente dando um ok caso esteja tudo certo' entendi o antes comodismo como apenas segurança de um local sem grandes perspectivas, um estacionamento pequeno em um local de movimento médio com apenas um funcionário para cada turno em que o patrão apenas se importa em receber o dinheiro e depois só aparece na semana seguinte, isso passa uma sensação de não há muita cobrança, mas onde também não há qualquer desafio.

Outro ponto, esse sim bastante preocupante que eu assimilei ao trabalho do meu tio foi a solidão, por ele ser o único funcionário do estacionamento ele fica por mais de 8 horas por dia sozinho, tendo apenas pequenos hiatos quando chega um cliente ou outro. Isso se refletiu em um sentimento de solidão forte nele, pouco tempo depois de entrar no serviço ele desabafou comigo que se sentia muito sozinho, o que já acontecia por ele nunca ter constituído família, mas acabou se agravando com ele ficando muito mais tempo sozinho no serviço.

Esse último ponto me deixa bem preocupado e não vejo formas dele melhorar nesse quesito no serviço visto que como já foi dito o patrão aparece uma vez na semana apenas para recolher os lucros. O modo que eu uso para tentar amenizar a situação é em casa, visto que moramos no mesmo terreno, eu busco sempre ficar conversando bastante tempo com ele, por vezes ficamos conversando por horas sobre vários temas, de lá pra cá até comecei a fazer algo que nunca fiz que é responder essas mensagens e esses vídeos de 'bom dia' 'boa tarde' e 'boa noite', visto que, nessas 8 horas que ele está no serviço, ele quando não chega cliente usa o whatsapp para conversar e assim quem sabe ter alguém para falar.

Como pensar/alterar as lógicas precarizadas que constituem esse trabalho sem considerar os elementos sensíveis que emergiram desta observação? Articular trabalho e ciência/tecnologia exige uma compreensão ampliada destas últimas. Nossa proposição, seguindo uma perspectiva feminista CTS, é ampliá-la a partir de uma concepção incorporada de ciência e objetividade.

3 CUIDAR DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Nos exercícios de sala de aula que estamos discutindo, podemos perceber que uma concepção feminista de trabalho e ciência/tecnologia na formação de trabalhadores(as) depende da invenção de metodologias de ensino coerentes com essas perspectivas. Segundo hooks (2013):

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade - , temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2013, p. 51).

Seguindo essa pista de hooks (2013, 2019), no exercício de deslocar as formas de educar para o trabalho, a ciência e a tecnologia em uma perspectiva feminista e decolonial, mostrou-se mais potente criar dispositivos que permitissem multiplicar os corpos e mundos que podem ser produzidos na sala de aula. Trata-se de conceber os dispositivos educacionais em sua dimensão performativa, criando metodologias que possibilitem o aparecimento das multiplicidades, o que passa, necessariamente, por deslocar a docência como lugar de saber.

Nesse ponto, o diálogo entre feminismo e educação popular fica evidente. Segundo Cunha e Valle (2021), autoras que relacionam o pensamento feminista com o trabalho de Paulo Freire:

O pensamento artesanal feminista é um modo de habitar a contradição gerada na hegemonia do pensamento industrial e no agir para descolonizar. O pensamento artesanal feminista é a ação criativa e imaginativa sobre o mundo com base em práticas não segmentadas que buscam resolver problemas ou reinventar contextos e lugares onde a vida, em qualquer das suas formas, tem lugar. Esta artesanaria é um modo complexo de aprender-ensinar que envolve o sentir, o pensar e o fazer (p.194).

Nas turmas de Ensino Médio Integrado, com um público adolescente e sem experiências de trabalho, temos estruturado a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho em torno do conceito de subjetividade propriamente, como forma de produzir abertura à multiplicidade de experiências e de relação com o outro. Após uma breve introdução teórica sobre o tema, temos solicitado aos/às estudantes que expressem-se criativamente sobre o que compreenderam sobre o conceito de subjetividade. Vejamos abaixo, em um trabalho produzido por uma estudante do quarto período do curso Técnico Integrado em Administração, como eles/elas têm ampliado o próprio conceito a partir dessa proposição:

Figura 1: Reprodução do desenho e texto explicativo feito por uma estudante na atividade sobre subjetividade⁶.



Fonte: As autoras.

Fiz um pequeno desenho para representar o meu entendimento sobre o que é subjetividade. Do lado esquerdo eu desenhei um bonequinho com a cor preta, que representa alguém sem experiências, já cores representam experiências e sua relação com o mundo. Quando o boneco passa por essas cores, o seu preenchimento, que antes era vazio, se colore, significando que ele agora carrega vestígios de sua relação com o mundo social. Assim, a cada aprendizado, ele constrói uma linha de raciocínio própria. Podendo se modificar, como

⁶ Descrição da imagem: Sobre uma folha de papel de caderno estão desenhados com lápis de cor, as seguintes imagens dispostas em linha a partir do lado esquerdo da página: uma pessoa em cor preta e, ao seu lado, um monte de quadrados coloridos; a seguir, no centro da página, outra pessoa, esta metade preta e metade colorida com as cores desses quadrados; e, por fim, uma nova pilha de quadrados coloridos, finalizando o desenho no canto direito com uma nova pessoa totalmente colorida.

é representado na "terceira" parte do desenho, o boneco tinha uma coloração azul e após vivenciar outras relações, ele a modificou.

Nesse exercício vemos o início de uma apropriação do conceito de subjetividade como processo não apenas individual, e ainda, seu caráter de transformação/produção. Tem sido importante abrir a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho com esse conceito, como ferramenta que possibilitará multiplicar as formas de existir, e trabalhar, em meio aos processos coloniais que permeiam as realidades de trabalho no Brasil. Buscamos operar, aqui, com o sentido apontado por Lugones (2014) da multiplicidade e da intersubjetividade como formas de resistência. Como vimos, segundo a autora, a colonialidade é constituída subjetiva e intersubjetivamente e, ao mesmo tempo, são essas forças relacionais, encarnadas, as suas principais formas de resistência:

A subjetividade que resiste com frequência expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negadas à subjetividade oposicionista. A infrapolítica marca a volta para o dentro, em uma política de resistência, rumo à libertação. Ela mostra o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/ as têm, entre si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica (LUGONES, 2014, p. 940).

A criação dessas atividades inventivas em sala de aula é, ainda, uma proposição metodológica que permite que os/as estudantes alterem os dispositivos de ensino, multiplicando as linguagens e produzindo formas de expressão singulares em meio às padronizações disciplinares dos espaços educacionais. O processo de invenção de metodologias educacionais mais abertas às multiplicidades tem sido feito em diálogo com os/as estudantes, tendo partido deles/delas as principais ideias e alternativas aos impasses metodológicos vivenciados no cotidiano, como o centramento da cultura escolar em torno da avaliação e da nota.

Temos começado cada disciplina com uma reflexão sobre os atravessamentos institucionais da instituição escola e sobre como driblá-los, reinventá-los, rumo a uma perspectiva de aprendizagem que inclua o corpo, a experiência e produza relações de interdependência nas salas de aula. Esse processo, ele mesmo, pode ser compreendido como uma das potencialidades políticas do cuidado, tal como proposto por Mattos et al. (2013): o cuidado como forma de deslocar as relações professores(as)-estudantes da mera tutela, em sua potencialidade de gerar "cumplicidades e trocas que aproximam as diferentes posições" (p. 374).

4 CUIDAR DA COMUNIDADE, MEIO AMBIENTE E TERRITÓRIO

Por fim, talvez o ponto mais inovador - e mais relevante, de um ponto de vista feminista - da política de Educação Profissional e Tecnológica brasileira seja, não tanto os sentidos críticos que ela aporta acerca do trabalho e da tecnologia, mas, sobretudo, a sua articulação com o território. 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, tanto no sentido socioeconômico, como cultural. 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, 2008a, p.17).

Nessas aproximações que estamos construindo entre EPT e cuidado, cabe retomar uma definição ampla do conceito produzida por Tronto e Fischer (1990), que nos lembra que cuidar não é uma relação que se dá apenas entre pessoas, mas envolve também o cuidado do mundo:

Sugerimos que o cuidado seja visto como uma atividade da espécie que inclui tudo o que fazemos para reparar, manter e continuar nosso 'mundo' para que possamos viver melhor nele. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso ambiente, todos esses elementos que procuramos entrelaçar em uma teia complexa que sustenta a vida (p. 40).

Para elucidar esse ponto, é interessante trazer um outro exercício que fizemos com uma turma do Técnico Concomitante/Subsequente em Administração. Enquanto introduzíamos, em uma aula expositiva, o princípio da Psicodinâmica do Trabalho de produzir conhecimento a partir do trabalho e dos(as) trabalhadores(as) como sujeitos (DEJOURS, 2004c), ocorreu-nos propor que os/as estudantes se engajassem no tipo de pesquisa que fundamenta esta teoria: perguntar aos trabalhadores/trabalhadoras sobre como vivem o trabalho. Obviamente não seria possível seguirem fielmente o método da pesquisa em psicodinâmica do trabalho, que abarcaria a escuta de coletivos de trabalhadores/trabalhadoras, mas, sim, poderiam escolher uma situação de trabalho de seu cotidiano para fazer observações, entrevistas, e exercitaríamos nas nossas aulas a análise coletiva dessas situações.

Essa foi uma experiência potente de articular ensino e pesquisa. Alguns exercícios de observação de situações de trabalho realizados, com um pouco mais de aprofundamento conceitual, poderiam certamente configurar uma etapa inicial de pesquisa segundo a metodologia da psicodinâmica do trabalho. Os/as estudantes que observaram motoristas de ônibus, por exemplo, fizeram observações sistemáticas durante vários dias de seu trajeto entre a casa e o Instituto, e descrições minuciosas e analíticas dessa atividade. Alguns de fato transformaram esses trabalhos realizados em aula em seus projetos de conclusão do curso.

Algumas situações de trabalho escolhidas pelos/pelas estudantes foram: o próprio trabalho como modelista, caixa de supermercado, auxiliar de serviços gerais em uma clínica, motorista, manicure, dona de bar, técnico de segurança do trabalho,

atendente de *fast food*. Vamos nos deter em especial à análise do caso da dona de bar. Nas discussões que fizemos num primeiro momento da atividade, este parecia ser um trabalho sem muita “perspectiva”. Tratava-se de uma dona de um pequeno comércio situado em uma comunidade/favela, sendo auxiliada por seu filho. O filho não se envolvia muito com o negócio, parecia não ter estudado e não ter grandes projetos futuros.

Contudo, conforme fomos avançando na análise, e comparando com os demais casos, ao final concluímos que este trabalho, que estava mais fora das lógicas dominantes de produção, era o trabalho em que mais havia elementos de produção de saúde mental. Os demais trabalhadores do setor de serviços encontravam-se em situação de extrema sobrecarga física e psíquica, enquanto a dona de bar e seu filho, no “trabalho sem perspectiva”, eram donos do seu próprio negócio, tinham vínculos com a comunidade e bons laços de convivência no trabalho, não estavam em uma corrida por produção.

Esse debate nos leva de volta ao tema das relações entre trabalho e território. De fato, pode ser um caminho mais potente para os Institutos Federais, também no âmbito da produção de saúde mental e subjetividade no trabalho, sua articulação com os arranjos produtivos locais - diretriz esta que está explicitada nos documento orientador do MEC para a atuação dos IFs (BRASIL, 2008a). Este também é um campo que demanda estratégias de intervenção em âmbito institucional. No nosso Campus, um dos investimentos que estamos fazendo nesse sentido é implantar uma Incubadora Tecnológica de Economia Solidária (ITES), mobilizando outras lógicas de produção no entorno do Instituto.

A economia solidária se constitui como um movimento social que luta pela mudança da sociedade, tendo como base a democratização da economia por meio da produção e reprodução da vida de forma justa, solidária, autogestionária e sustentável (FBES, 2013). Também se constitui como uma estratégia de geração de trabalho e renda para superar a pobreza e a exclusão social com a socialização do trabalho, dos saberes e das decisões, tendo como eixo central a administração democrática de suas iniciativas (SINGER, 2002). Desse modo, a proposta da economia solidária retoma práticas coletivas históricas das classes populares e trabalhadoras, bem como o modo de vida comunitário, do cuidado e do bem viver, em especial protagonizadas pelas mulheres.

As Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária (ITES) atuam para fortalecer e apoiar as iniciativas de economia solidária, tanto no âmbito econômico e produtivo, para geração de trabalho e renda de grupos e redes, quanto no âmbito social, político e cultural junto das iniciativas de trabalhadores/trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social. Essas iniciativas acadêmicas integram ensino, pesquisa e extensão e têm como prática a promoção da interação entre o meio escolar com os grupos de trabalhadores/trabalhadoras por meio de trocas de conhecimentos práticos e teóricos, também transformando internamente as instituições escolares, aproximando-a dos interesses, desejos e necessidades dos setores populares (DELLA VECHIA et al., 2011).

Tal contato permanente com os movimentos sociais fortalece a perspectiva dos Institutos Federais e da EPT de formar para o trabalho e desenvolver tecnologias em diálogo com as necessidades de seus territórios. Nesse sentido, o ambiente da EPT traz concepções e práticas férteis para o fortalecimento da perspectiva da

economia solidária como modelo de formação de trabalhadores/trabalhadoras e de desenvolvimento socioeconômico (ARALDI & BENSADON, 2020). A proposta de articular teoria e prática, mundo do trabalho e reprodução da vida, favorece a proposição das incubadoras tecnológicas de economia solidária na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como proposta pedagógica e extensionista comprometida com a transformação social/cultural em um sentido feminista e anticapitalista.

5 ARTICULAÇÕES FINAIS

Na discussão proposta neste artigo, buscamos articular alguns referenciais teóricos e metodológicos que possibilitassem incluir o cuidado como problema relevante na educação para o trabalho, a ciência e a tecnologia. Articulamos contribuições dos feminismos marxistas (Silvia Federici, Nancy Fraser), da epistemologia feminista (Donna Haraway, Maria Puig de la Bellacas), da pedagogia feminista (bell hooks) e da organização social do cuidado (Karina Batthyány).

A partir dos elementos discutidos ao longo do texto, podemos agora sintetizar algumas linhas gerais para pensar as relações entre cuidado, epistemologia feminista e educação profissional e tecnológica. Uma primeira diretriz, como vimos, é considerar o trabalho reprodutivo como efetivo trabalho. Ao ensinar sobre o mundo do trabalho no âmbito da EPT, é preciso abordar o trabalho doméstico e o trabalho não remunerado como exemplos e como problema fundamental no contexto do capitalismo, conforme propõem Federici (2018) e Fraser (2015, 2017).

Uma segunda diretriz, relacionada a esta, é incluir a experiência das estudantes mulheres nos espaços educacionais. Nos exercícios de sala de aula que descrevemos, percebemos que é o cotidiano dos/das alunos/alunas que pode afetar nossos dispositivos educacionais, que são baseados, muitas vezes, em lógicas e epistemologias patriarcais. A Psicologia do Trabalho, por exemplo, tem avançado ao situar a subjetividade em relação à história social do trabalho, mas ainda não incluiu suficientemente as questões de gênero, raça e classe em seu *corpus* de análise.

A terceira diretriz é reconhecer o cuidado também na relação professora-estudantes. Todas as ambivalências do conceito de cuidado estão presentes nessa relação e não se pode deixar de admitir que a educação, mesmo no espaço público, é também um trabalho reprodutivo e de cuidado. Investir no cuidado das relações nos espaços educativos é também o caminho que nos leva a uma quarta diretriz: o potencial desse conceito para a aprendizagem da gestão do trabalho em uma perspectiva democrática e participativa, deslocando as formas autoritárias de poder e saber.

Para o campo da educação profissional, o debate sobre o cuidado é importante porque possibilita articular teórica e metodologicamente uma perspectiva de educação comprometida com processos de democratização institucional e de promoção da justiça social em um país desigual e de herança colonial como o Brasil. Já para o campo dos estudos e políticas do cuidado, tomar a educação de trabalhadores/trabalhadoras como um problema possibilita dar visibilidade ao trabalho de cuidado na sociedade e relacioná-lo com as políticas públicas de educação e trabalho.

Por fim, assumir a educação profissional e tecnológica como uma política de cuidado é reconhecer seu papel na produção de outras formas de vida e de trabalho, que se fundamentam no território e na perspectiva das economias sociais, populares e solidárias. Esse também é o sentido proposto por Tronto (2013): o cuidado como elemento que pode deslocar as lógicas neoliberais da economia e da organização do Estado na contemporaneidade.

6 REFERÊNCIAS

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.

ARALDI, Etiane. **Educar desde a carne e o chão**: aprendizagem, corpo e território nos dispositivos da educação profissional. Tese de Doutorado em Psicologia Social - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2020.

ARALDI, Etiane., BENSADON, Lígia Scarpa. Implementando uma ITES em um Instituto Federal: Economia Solidária no Ambiente da Educação Profissional e Tecnológica. In: **Anais do XIII Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural, Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária**. Castanhal: IFPA, dez, 2020.

ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas**: casamentos e divórcios entre feminismo e marxismo. São Paulo: Usina Editorial, 2019.

BATTHYÁNY, Karina. Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales. **CEPAL - Serie Asuntos de Género**, n. 124. Santiago: CEPAL, 2015.

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

BRASIL. **Lei no 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Seção 1, 2008b.

CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNS, Teresa. **El trabajo de cuidados**: historia, teoría y políticas. Madrid: Catarata, 2011.

CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho. Só nos salvamos em Comunhão! Diálogos Feministas com Paulo Freire. In: POLLI, José Renato (org.). **Paulo Freire: Vozes do Brasil e de Portugal**. Campinas: Editora Fibrá, 2021, p. 175 - 200.

DELLA VECHIA, Renato et al. A rede de ITCPs: passado, presente e alguns desafios para o futuro. **Diálogo**, n. 18, p. 115-144, 2011.

DEJOURS, Christophe. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004a. p. 127-139.

DEJOURS, Christophe. Inteligência prática e sabedoria prática: Duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.).

Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004b. p. 277-299.

DEJOURS, Christophe. A Metodologia em Psicopatologia do Trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal. **Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/Brasília: Paralelo, 2004c, p.105-126.

FBES, Fórum Brasileiro de Economia Solidária. **Cartilha dos 10 anos do FBES.** Brasília: FBES, 2013.

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

FEDERICI, Sílvia. **O patriarcado do salário:** notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021. E-book Kindle.

FRASER, Nancy. Por trás do laboratório secreto de Marx: por uma concepção expandida do capitalismo. **Revista Direito & Práxis**, v. 6, n. 1, p. 704-728, 2015.

FRASER, Nancy. Crisis of care? On the social-reproductive contradictions of contemporary capitalism. **Social reproduction theory: Remapping class, recentring oppression**, p. 21-36, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **Anais do Colóquio "Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas"**, p.11-20. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995.

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

HOOKS, bell. Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. CÁSSIO, F. (org.). Prólogo de Fernando Haddad. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papiros, 1999.

KASTRUP, Virgínia. 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.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

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.

NETO, Avelino Aldo; CAVALCANTI, Natália Conceição; GLEYSE, Jacques. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 12, n. 19, p. 16-38, 2018.

PUIG DE LA BELLACASA, Maria. 'Nothing comes without its world': Thinking with care. **Sociological Review**, v. 60, n. 2, p.197-216, 2012.

PUIG DE LA BELLACASA, Maria. **Matters of Care**: Speculative Ethics in More Than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <http:// emseducmt.blogspot.com/2010/10/pedagogia-das-competencias-e.html>, acesso em 03/03/2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho Educação Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

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.

SOUZA, Larissa Maia; NETO, Avelino Aldo. Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 235-250, 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

TRONTO, Joan; FISHER, Berenice. Toward a Feminist Theory of Caring. In: E. Abel, & M. Nelson (Eds.). **Circles of Care**. New York: SUNY Press, 1990, p. 36-54.

TRONTO, Joan. **Caring Democracy**: Markets, Equality and Justice. New York: NYU Press, 2013.