

Autogestão: um modo de fazer extensão e produzir sentidos na universidade

Self-management: a way to make extension and senses at the university

Talita Gonçalves Monteiro; Laís Vargas Ramm; Rosemeri Völz Wille; José Ricardo Kreutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas

RESUMO:

Este trabalho retoma experiências dos autores em um núcleo de apoio a empreendimentos de economia solidária, para então pensar os processos autogestionários no interior deste e nos empreendimentos assessorados por ele. Também passamos pela temática das relações estabelecidas da extensão com o ensino e a pesquisa. Realizamos a discussão a partir da teoria da enação, especialmente do conceito de produção de sentido participativa, que faz parte dos desdobramentos recentes da abordagem enativa que se debruçam sobre a cognição social. Discutimos tanto memórias relacionadas aos processos de incubação quanto a tentativa de autogestionar o TECSOL, de modo que propomos, nesta intersecção, a autogestão como modo de fazer extensão e de produzir sentidos participativamente na universidade e junto à comunidade.

Palavras-chave: extensão universitária; autogestão; enação; cognição social; incubação.

ABSTRACT:

This work discusses the authors' experiences in a organization of support to enterprises of solidary economy to think about the self - management processes inside the enterprise and in the incubator advised by it. We also pass through the theme of the relations established between extension with teaching and research. We discuss the theory of enaction, especially the concept of participatory sense-making, which is part of the recent developments of the enative approach, which focus on social cognition. We discuss memories related to incubation processes and the attempt to self-manage of TECSOL, so that we propose, at this intersection, the self-management as a way to make extension and to make senses participatively in the university and in the community.

Key-words: university extension; self-management; enaction; social cognition; incubation.

Este texto retoma a experiência dos autores com práticas de extensão universitária junto a grupos autogestionários. Procuramos produzir articulações sobre como esses modos de organizar coletivos produzem cognição em uma perspectiva enativa e seus desdobramentos recentes nos chamados estudos da cognição social. Consideramos, aqui, a autogestão uma prática ética,

advinda de uma proposição política explícita de auto-organização dos grupos. Essa proposição, que em diversos casos se dá desde a organização inicial de um coletivo, ganha relevância em seu operar. Ou seja, a ética autogestionária, pensada em termos enativos, se dá em um saber-fazer incorporado, a partir de um espaço decisório e emocional¹ (MATURANA, 2002) regulado compartilhadamente.

A teoria da enação funda-se posteriormente à da autopoiese (MATURANA & VARELA, 1995), abordagem na qual os autores partem da pergunta a respeito da vida e do observador. Nessa perspectiva, a vida é a capacidade contínua de autoprodução. O que caracteriza, então, um ser vivo é sua organização autopoietica, construindo a si mesmo e se distinguindo do meio. Distinguir-se, no entanto, não implica uma produção independente, mas que cada ser vivo é autônomo, sempre em acoplamento com sua circunstância. Os autores criam o aforismo “viver é conhecer”, que se tornou um dos mais famosos da teoria, para explicar que existe uma continuidade entre a vida e a cognição, e que é sempre um observador que avalia o que é produção de conhecimento.

Na teoria da enação (VARELA et alii., 2003), construída por Varela e colaboradores, sujeito e mundo não são independentes, mas sim co-emergentes. Isto é, não existe um sujeito ou mundo anterior à experiência, mas sim uma co-produção. Enatuar, portanto, é fazer emergir a partir de ações concretas, de modo que percepção e ação se produzem mutuamente. Ou seja, as ações são guiadas perceptivamente e as percepções são guiadas por ações (VARELA, 1992). O que é relevante no mundo de um sujeito vai sendo criado a partir da sua experiência incorporada. As possibilidades de ação são determinadas, segundo Varela e colaboradores (2003), por sua estrutura atual, sendo que é a atividade dessa estrutura que chamamos de cognição. Na perspectiva enativa, o estudo dos processos cognitivos não se dá de forma dissociada das contingências nas quais acontecem, uma vez que a autonomia do ser vivo não prescinde do acoplamento. Aqui o acoplamento, ou acoplamento estrutural, é o processo de regulação entre o ser e seu meio, onde são possíveis as interações e mudanças estruturais no processo de co-produção pelas perturbações relativamente recorrentes. A interação é aquilo que mobiliza a mudança, mas não determina o que acontecerá. Isso será efeito da estrutura daquele sistema e a forma como se constitui na sua circunstância. É através do acoplamento estrutural que os sistemas vivos aprendem a viver em conjunto, sendo que este possui uma base biológica,

contextual (histórica) e cultural, e também depende do que acontece e se expressa no ambiente no momento presente pelas interações (MORAES, 2003).

Utilizamos-nos da proposta metodológica da abordagem enativa para pensar as práticas efetivas que produzem cognição. Entendemos que ela é sempre artifício (KASTRUP, 1999) e se dá a partir de todo o corpo e das relações que ele estabelece com o mundo, e não apenas em processos individualizados ou centralizados no cérebro, que funcionaria de modo a construir cópias da realidade, conforme se entende em abordagens como o cognitivismo. As formas através das quais a universidade organiza suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, as hierarquias e tecnologias nelas implicadas, participam, portanto, da produção de uma ecologia cognitiva² (LEVY, 1998), dos sentidos compartilhados entre os que participam dessa rede e das formas de aprender e de formar profissionais e pesquisadores.

As experiências de extensão de que nos utilizamos para compor esse trabalho se deram junto ao Núcleo de Estudos e Extensão em Tecnologias Sociais e Economia Solidária (TECSOL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O núcleo congrega projetos e programas, onde os modos autogestionários compõem o fazer do grupo. Ele começou a organizar-se em 2010, a partir da inquietação de docentes, discentes e servidores de diferentes unidades acadêmicas da UFPel com a falta de ações de pesquisa e extensão relacionadas à economia solidária³ na mesma universidade (MOTA et alii., 2018). Atualmente, o TECSOL é composto por professores e discentes de diversos cursos, e por uma técnica administrativa. Nele se estruturam grupos de trabalho que realizam atividades de incubação e pós-incubação com empreendimentos de economia solidária, tendo como perspectivas metodológicas principais a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) e a educação popular (PALUDO, 2015).

A problemática que nos colocamos aqui é a articulação da autogestão como fio condutor de práticas extensionistas na universidade, especialmente no campo da economia solidária, com a teoria enativa. Cria-se então um território comum diante de tal problema, a partir da singularidade das diferentes experiências (ALVAREZ & PASSOS, 2014) dxs autorxs, tanto em seus processos internos quanto nas práticas de incubação, uma das atividades principais do núcleo. Apostamos aqui na autogestão como uma forma potente de produzir aprendizados na universidade e nos grupos envolvidos, tensionando as hierarquias tradicionais entre professores e alunos e entre saber acadêmico e popular. Procuramos tangenciar essa discussão com as práticas de ensino e pesquisa, que dão sustentação à universidade e que, na experiência no TECSOL, eram

interdependentes e indissociáveis. É importante salientar que o texto se constitui a partir da costura de uma coleção de memórias das autoras (MOTA et alii., 2018), de experiências que se deram em diferentes momentos e também coincidindo em alguns semestres, entre os anos de 2012 e 2017. O quarto autor, por sua vez, participa atualmente do núcleo e contribui com as reflexões também a partir da sua atuação presente.

Embora durante estas experiências as práticas de ensino, pesquisa e extensão estivessem imbricadas e, especialmente, a autogestão já constituísse para nós um campo de interesse e mesmo o foco das intervenções realizadas junto aos coletivos com os quais trabalhávamos, esse artigo e a problemática aqui colocada não advêm deste período. A articulação com a teoria da enação é posterior e acontece a partir da construção do corpo pesquisador das autoras no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG Psi). Desenham-se aí dois importantes contornos da presente pesquisa. O primeiro é a relevância de afirmar que a articulação com a abordagem enativa distancia-se do paradigma representacional (TEDESCO et alii., 2013), de modo que não pretendemos produzir verdades a respeito do TECSOL ou da autogestão como fio condutor de práticas extensionistas, mas disparar tensionamentos a partir da nossa experiência. O segundo é a observação de uma questão relacionada à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, já que na nossa vivência as atividades de pesquisa durante a graduação serviam para a construção de intervenções junto aos empreendimentos, mas ocupavam-se pouco da função de produção de conhecimento característica da universidade, comumente centralizada na pós graduação, à exceção das práticas de iniciação científica. Algumas produções a partir da experiência de membros do grupo se realizaram ao longo do tempo, como através de trabalhos de conclusão de curso. No entanto, ainda havia um distanciamento entre o fazer do núcleo e a construção das habilidades de pesquisador dos estudantes. Não se trata, aqui, de uma crítica ao funcionamento interno do TECSOL, mas de apontar o que entendemos como dificuldades do fazer extensão na universidade.

Partimos da discussão a respeito das práticas extensionistas no campo da economia solidária e procuramos situar as contribuições da enação para pensar como se produzem aprendizados nos coletivos envolvidos: o TECSOL e os empreendimentos por ele assessorados. Para tal, na primeira seção discutimos brevemente o histórico da relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária no Brasil, posicionando o TECSOL com uma proposição autogestionária

no modo de fazer extensão. Na segunda seção, ensaiamos uma aproximação da autogestão com a abordagem enativa. No terceiro momento do texto, nos utilizamos do conceito de produção de sentido participativa para discutir a dinâmica autogestionária na prática extensionista do TECSOL a partir da enação.

Extensão e práticas autogestionárias

A educação é parte privilegiada da construção do projeto político-social de sociedade. No Brasil, a educação superior foi implementada tendo como base um modelo utilizado na Europa pós revolução industrial, com grande influência neoliberal, onde se tinha o objetivo de “conservação e transmissão de cultura, de ensino das profissões e de ampliação e renovação de conhecimento” (MAZZILLI, 2011, p. 207). Esse modelo se deu pela necessidade de adaptação social frente às novas formas de produção e organização pelo capitalismo em ascensão no século XVIII. Essa concepção nos apresenta uma universidade onde ensino e pesquisa não funcionam em conjunto e o princípio do ensino se dá na transmissão de conhecimento, tendo se fundamentado em um “saber sobre” (VARELA, 1992), teórico ou descritivo.

O modelo é empreendido com forte influência europeia, ainda que no século seguinte já houvesse, nos países colonizadores, novas concepções de universidade, com uma maior integração de ensino e pesquisa, o que fez com que o ensino superior no Brasil e em outros países latino-americanos fosse implementado de maneira fragmentada. A partir da ação dos movimentos sociais, em especial o movimento estudantil, as universidades passaram por uma transformação e redefinição de seu papel na sociedade, destacando e incorporando a extensão como formadora do compromisso com a população (MAZZILLI, 2011).

No Brasil, vários momentos foram importantes na redemocratização do ensino: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a primeira Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional de 1961 e a fundação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, que se baseia na autonomia e democracia interna, e também o movimento da União Nacional dos Estudantes (UNE). Recolocam-se aí questões para a universidade, que, apesar de aberta a um novo processo, ainda era privilégio de uma classe socialmente favorecida. Essas novas questões fizeram com que as ações de extensão fossem trabalhadas às margens do processo acadêmico, atuando na perspectiva de conscientização exercida pela educação (MAZZILLI, 2011).

Mazzilli aponta ainda que o Golpe Militar de 1964 altera o processo, fazendo com que o projeto de universidade voltasse a suprir as demandas de um regime ditatorial, voltadas ao modelo tecnicista, condenando os movimentos sociais e perseguindo os pensadores que tentavam construir novas práticas na universidade. Nesse sentido, nos posicionamos criticamente aos modos de conceber a extensão universitária como forma de treinamento dos estudantes mediante realização de trabalho gratuito e de caráter assistencialista efetivada desde este período, onde a relação que se estabelece é de uma única via, acreditando-se que é dever da universidade levar seu conhecimento até a comunidade sem considerar os saberes desta, utilizando-se da estratégia de intervenção sobre comunidades empobrecidas como forma de controle social da população, pois se acreditava que estes eram os espaços de subversão comunista (MARTINS, 2012). Percebemos atualmente uma retomada do discurso anticomunista, bem como de sua associação a posicionamentos refratários de parte da população face à universidade, considerada um centro de produção de ideias “revolucionárias”, em sentido pejorativo. Dessa forma, tanto em décadas anteriores, como no momento atual, cabe o questionamento a respeito do distanciamento da maior parte da população em relação à universidade, o que acaba por produzir uma relação acusatória, já que a universidade não é vista como aliada dos coletivos que a circundam. Dentre outros fatores que não caberia discutir aqui, a timidez das práticas extensionistas é, historicamente, um dos disparadores desse tipo de relação.

As ideias de uma integração de ensino, pesquisa e extensão e de uma universidade autônoma foram retomados apenas na década de 1980 com o resgate da democracia, que contou com intensa participação popular. Nessa década, o pensamento acerca do papel da universidade foi novamente colocado em pauta, apresentando-se como um novo projeto de universidade, onde se aponta uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo inclusive incorporado à Constituição brasileira de 1988 (MAZZILLI, 2011).

Nos últimos anos houve avanços no sentido de efetivar concepções de extensão que vinham sendo discutidas a partir de experiências teóricas e práticas, no contexto da democratização do país, como a resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação, que inclui a extensão como carga horária obrigatória na graduação. Afirmar a relevância destes avanços e da legitimação do saber da comunidade torna-se fundamental em um contexto de fragilização do papel das instituições educativas no Brasil.

A universidade tem, então, um papel historicamente construído em um projeto de sociedade e possui um compromisso social de integração de atividades de ensino com a população. É nesse cenário que inserimos o núcleo de extensão e de incubação de empreendimentos TECSOL, não apenas como um prestador de serviços para suprir uma demanda constitucional, mas como um local onde os saberes acadêmicos e populares são pensados juntos em forma de extensão, tanto na construção de processos de ensino como nas possibilidades de pesquisa. A concretização dessa tríade não é fácil, mas vemos na incubação dos empreendimentos uma possibilidade de coletivização e território fértil para exercer essas demandas, bem como uma potencialidade no que tange à produção de sentido compartilhada. Em nossa experiência no TECSOL, nos aproximamos do entendimento da incubação como uma relação entre saber popular e saber acadêmico que é mais que uma troca, é produção de conhecimento. Isto é, ambos os conhecimentos são considerados matéria-prima para estudantes e trabalhadores, na construção de saberes populares e científicos mais próximos dos empreendimentos (CULTI, 2007) e também da trajetória dos estudantes e professores envolvidos.

O TECSOL, pelo caráter de suas atividades, relaciona-se de forma orgânica com diversas pessoas e grupos externos à universidade. Isto não inclui apenas os empreendimentos incubados, mas os fóruns que congregam entidades implicadas com a economia solidária e outros núcleos universitários semelhantes, principalmente os situados em Pelotas: o NESOL (Núcleo de Economia Solidária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense) e o NESIC (Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas da Universidade Católica de Pelotas). É importante ressaltar que o TECSOL participa da rede de ITCPS (Incubadoras tecnológicas de cooperativas populares), que reúne diversas incubadoras brasileiras e realiza encontros nacionalmente e regionalmente para trocar experiências, discutir metodologias e construir articulações políticas na relação com governos e universidades, de modo que se possa garantir, por exemplo, fontes de financiamento para que as atividades se mantenham.

Não obstante a existência dessa rede, as metodologias de incubação e de outras atividades realizadas variam, na singularidade das relações que cada universidade logra estabelecer com a comunidade e a partir dos pressupostos teóricos com que trabalham seus membros. Um fator metodológico em que convergem muitas incubadoras são as fases de trabalho, sendo elas a pré-incubação, quando se realiza uma aproximação inicial e um diagnóstico participativo, a

incubação propriamente dita e a desincubação, que é a gradual finalização das atividades (CRUZ, 2004).

No TECSOL, as atividades de incubação, realizadas com empreendimentos em formação, e as de pós incubação, com outros já consolidados, são voltadas a oferecer assessoramento e formação aos grupos, auxiliando na construção do processo de autogestão e no estabelecimento de sua viabilidade econômica. Os grupos de trabalho que intervinham junto a cada empreendimento normalmente dividiam-se nas áreas pedagógica, relacional, técnico-produtiva, jurídica e econômica, sendo que as áreas são interdependentes (MOTA et alii., 2018).

Santos e Cruz (2008: 7) sugerem que “uma incubadora é quase uma cooperativa”. Ou seja, a tarefa de auxiliar um empreendimento a autogestionar-se demanda um saber-fazer autogestionário, e não apenas um “saber sobre”. Caso contrário, conforme apontado por Santos e Cruz (2008), “casa de ferreiro, espeto de pau”, que é a condição de parte significativa das incubadoras. A tentativa constante de manter no grupo uma dinâmica autogestionada implica ao mesmo tempo aprendizados e conflitos, através do exercício de considerar, nas ações e não apenas em juízos morais, os interesses do outro e do coletivo (FANTASIA et alii., 2014), além de produzir tensionamentos nas relações entre professores e alunos, universidade e comunidade, hegemonicamente hierarquizadas.

Estas hierarquizações produzidas pela estrutura de poder e processos burocráticos dentro da universidade, pautadas no produtivismo e cumprimento de regras, faz com que em muitos momentos os alunos e professores reproduzam comportamentos heterogestionários e criem protocolos que favorecem uma vigilância que retoma o modelo fabril. Sabemos que processos mais cristalizados fazem parte também da autogestão, mas, ainda que necessários em alguns momentos, necessitam estar em constante reflexão dentro dos coletivos. Um exemplo disso é o controle de presença nos horários que os extensionistas precisavam cumprir, durante um período, no núcleo. Ainda que fundamentado na necessidade de manter a sede do TECSOL aberta e de ter passado pela concordância nas reuniões mensais do grupo, o caderno de presença naquele contexto acabava por retomar a folha ponto e a vigia hierárquica, tão comuns em outro tipo de organização. Esse procedimento foi implementado pela dificuldade dos bolsistas de cumprir, muitas vezes, o combinado nos processos democráticos, o que exigia, por parte dos professores, um movimento mais verticalizado. Essa dificuldade, a partir de Gallagher (2008), pode ser apresentada pelas percepções, emoções e interações que incorporamos em nosso histórico de

acoplamentos. Ainda que o autor se refira a uma interação intersubjetiva entre dois agentes face-a-face, nos utilizamos de sua explicação para a compreensão daquilo que emergiu no processo do grupo. A folha de presença não foi assimilada na normatividade⁴ do coletivo, pois somente as práticas individuais não são suficientes para determiná-la. Aquilo que experienciamos juntos também inventa as instituições de que fazemos parte. Experimentar a autogestão possibilitou que o cumprimento daquele protocolo não fosse acatado pelos alunos em seu operar, o que talvez não ocorresse em um grupo de extensão onde não houvesse abertura ao diálogo. O movimento de descumprimento da regra não se relacionava, na experiência de vários estudantes, ao desejo de não estar na sede, mas ao desconforto com a prática.

A autogestão é, portanto, um modo de fazer extensão no TECSOL. Não como um protocolo a ser reproduzido, mas como um aprendizado, sujeito a tropeços em meio às barreiras que envolvem relações de poder e saber na universidade, diferentes responsabilidades entre estudantes e professores e a forma mais comum de organizar o viver compartilhado, majoritariamente heterogestionária. Precisamente por não ser perfeita é que a autogestão se aproxima da enação, pois os processos imperfeitos se aproximam mais dos movimentos da vida do que das ideias representadas.

Tomamos como exemplo da organização hegemônica dos coletivos, em contraste com o fazer proposto pelo TECSOL, a forma de gerir as questões relacionadas às regras explícitas. Na autogestão, exercitada no TECSOL, havia um regulamento interno, que funcionava de modo a ser pensado conjuntamente pelo grupo e alterado de acordo com as práticas do cotidiano. Esse regulamento era (re)formulado em reuniões abertas a todo o grupo e procurava embasar as responsabilidades de cada um no TECSOL e nas relações que o compõem. A dinâmica autogestionária do núcleo constituía-se na articulação entre saberes vivenciais e descritivos, o que contribuía no trabalho das equipes interdisciplinares de incubação. Esse modo de estabelecer as regras era um dos conjuntos de ação que permitiam produzir sentidos específicos sobre o mundo do trabalho e contestar suas formas hegemônicas de organização, pela via da economia solidária. Ao negociar coletivamente as normas, abrem-se possibilidades ao sujeito de imprimir um ritmo e vê-lo articular-se com outros ritmos.

Na autogestão, a abertura às transformações tende a expandir-se, já que a normatividade do coletivo é estabelecida a partir de múltiplas experiências de mundo, e não prevalentemente por um superior. Compõe-se nessa dinâmica uma perspectiva a partir da multiplicidade. Há uma

autonomia na interação, que funciona também a partir de aspectos individuais, mas não os compreende de modo identitário, que priorizaria características de cada sujeito. Esse modo de fazer extensão do TECSOL, conduzido pela autogestão e as ações possíveis no seu operar a cada momento, demanda uma relação amalgamada com as práticas de ensino e de pesquisa, cuja cisão, comum no fazer acadêmico, produz e reforça hierarquias. Santos e Cruz (2008) questionam:

Que maneira melhor se pode encontrar para fazer a universidade ter outra vez importância, se não for sendo, de fato, essencial? Existe um melhor campo de pesquisa que o campo da extensão universitária? Existe um melhor campo de estágio de ensino, que a sociedade em sua forma mais real e crua? Há um lugar melhor para construir criatividade lá onde um outro tipo de saber encontra o “nosso” saber, e onde a eficácia do saber científico é testada efetivamente, e onde não há preconceitos hierárquicos cristalizados? (SANTOS & CRUZ, 2008:3)

Concordamos com as autoras: afinal, o campo da extensão e, especialmente, as práticas de incubação são férteis para produzir questionamentos em um espaço social que congrega dois mundos (CRUZ, 2004; SANTOS & CRUZ, 2008), o da universidade, onde se trabalha com conhecimentos científicos, e o dos empreendimentos, que possuem o chamado saber popular. Os mundos implicados em um processo de incubação são domínios cognitivos (MATURANA, 2001), ou seja, domínios de ações possíveis em que os observadores implicados aceitam e conseguem operar. Essas ações incluem as operações que costumamos considerar abstratas, como refletir, além das ligadas a um saber fazer cotidiano. Apesar de a incubadora inserir-se em um domínio cognitivo com operações muito diferentes dos empreendimentos, cria-se, na relação que estabelecem, o que Santos e Cruz (2008) chamam de “espaço social de incubação”, que ao mesmo tempo configura-se como um novo domínio cognitivo, onde se possibilitam ações compartilhadas e ampliam-se os domínios que mantêm sua autonomia. O domínio cognitivo que emerge no espaço social de incubação inclui diferentes responsabilidades de ambos os grupos que dele participam - incubadora e empreendimento -, a partir de uma espécie de “contrato” estabelecido, normalmente no período de pré-incubação. Os domínios cognitivos autônomos, neste caso TECSOL e empreendimento, por sua vez, têm a oportunidade de ampliar sua gama de ações possíveis através dos aprendizados construídos no fazer conjunto.

O imbricamento das práticas de extensão com as de ensino e pesquisa, defendido e operado no TECSOL, envolveu ao longo dos anos em que compusemos o núcleo uma série de atividades. No caso do ensino, é importante mencionar que a cada entrada de novos bolsistas e voluntários, realizávamos uma formação relativa às temáticas básicas da economia solidária e da

incubação de empreendimentos. De forma geral, a formação organizava-se através de oficinas, sendo que a coordenação das mesmas dividia-se entre os professores e os bolsistas já participantes do núcleo, bem como contavam, eventualmente, com a contribuição de outros convidados. A organização das formações era parte da dinâmica autogestionária do núcleo, uma vez que não se centralizava nos professores, mas era planejada e executada também com a participação dos estudantes. Mais recentemente, os cursos de formação foram substituídos por uma disciplina, ministrada pelos professores, a ser cursada pelos estudantes do núcleo e aberta a outros alunos da universidade. Neste espaço de formação, o papel de quem ensina era mais delimitado, uma vez que as aulas tinham caráter preponderantemente expositivo. O objetivo delas, no entanto, não era reforçar hierarquias, mas preparar os estudantes, cujas participações tinham alguma rotatividade, simultaneamente para a atuação junto aos empreendimentos e para a participação nos processos internos do núcleo.

Algumas intervenções realizadas nos empreendimentos também borravam as fronteiras clássicas entre quem ensina e quem aprende. Um exemplo disso foi a participação do TECSOL, em parceria com movimentos sociais, as demais incubadoras de Pelotas e o CAVG (Campus Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-riograndense) da elaboração de um módulo de economia solidária para um curso técnico em piscicultura, oferecido pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Parte das aulas foi ministrada por estudantes do TECSOL. Essa prática de ensino e outras realizadas junto aos empreendimentos, ao longo das experiências de incubação, produz oportunidades de aprender a ensinar e de aprender enquanto se ensina, de modo que estas se tornam ações que compõem os domínios cognitivos de que participam os estudantes, sob a orientação dos professores, não de forma predominantemente diretiva, mas no operar conjunto com eles.

No que tange à pesquisa, o TECSOL fomenta a participação dos estudantes nos congressos de iniciação científica, de extensão e de ensino que acontecem anualmente na universidade. Para estes eventos, cada grupo de trabalho organiza-se para compor escritas que refletem teoricamente e compartilham o trabalho realizado ao decorrer do ano. Também se incentiva a participação em congressos brasileiros e latino-americanos que envolvem temáticas como incubação, economia solidária e comércio justo. O escrever conjunto, ainda que para eventos isolados, em um grupo interdisciplinar como o TECSOL possibilita diversas conexões e trocas entre alunos e professores. A construção de processos que envolvem a pesquisa junto à

extensão mostram-se desafiadores, em função do tempo que envolve o planejamento de intervenções e da fragmentação histórica existente entre estes campos. Contudo, acreditamos que a articulação com as reflexões teóricas é rica para a prática extensionista e para construção de pesquisas. Isto também envolve o fazer dos professores, que trabalham em um ambiente que valoriza institucionalmente, e para fins de currículo, mais as práticas de pesquisa do que as de extensão, de modo que estar ali, praticando extensão, e, mais ainda, de forma autogestionada, é um esforço implicado politicamente.

Enação e diferentes modulações coletivas

Em uma perspectiva enativa, o que se aprende através de práticas hierárquicas é diferente do que se pode aprender na autogestão. Conforme sugere De Jaegher (2013), as instituições com que nos envolvemos participam da modulação da nossa cognição, assim como nossas relações com outros seres vivos e com objetos materiais.

A autora recorre à distinção feita por Gilligan e Richards entre patriarcado e democracia para pensar diferentes tipos de acoplamento com as instituições, sendo que no patriarcado não prevalecem somente a dominação e os privilégios masculinos, mas também a hierarquização de modos de viver e experienciar mundos (GILLIGAN & RICHARDS, 2009 apud DE JAEGHER 2013). A democracia, por sua vez, seria um sistema mais aberto a transformações, onde todos teriam voz. Para visibilizar as articulações entre as duas formas de organização que distinguimos e destacar que não se trata de dicotimizá-las, citamos um exemplo da experiência no TECSOL, que congrega diferentes tipos de hierarquização, ainda que em uma dinâmica autogestionária. Trata-se de cenas vividas na incubação de uma cooperativa de prestação de serviços, em que os componentes do empreendimento eram colegas, egressos de um curso técnico. Dois deles, um homem e uma mulher, eram professores. As duas lideranças que emergiram com mais proeminência no grupo eram masculinas, sendo que um deles era o professor. O outro sentia-se mais à vontade para colocar-se nos espaços de fala, pois tinha experiências anteriores com a temática do cooperativismo. Observa-se, neste caso, tanto uma diferenciação no que se refere ao gênero nas formas de se colocar no coletivo, já que as mulheres participavam menos da negociação do funcionamento do grupo, quanto na clássica hierarquia entre professores e alunos.

Gilligan (2009, apud DE JAEGHER 2013) aponta que, nas dinâmicas democráticas, questionam-se as hierarquias e se pode negociar coletivamente, em certa medida, que regras

participarão da normatividade do sistema social. No entanto, dependendo dos marcadores sociais implicados entre os participantes, processos democráticos também podem alimentar estruturas hierárquicas.

De Jaegher (2013) utiliza o conceito de patriarcado para discutir relações rígidas e pouco participativas, especialmente quanto às possibilidades de negociação nas organizações. Como temos uma problemática diferente daquela da autora, nos utilizamos da ideia de heterogestão para contrastar com os processos autogestionários retomados de nossa experiência. A hierarquia, elemento organizador da heterogestão, está presente na maioria das instituições e ajuda a compor os modos de subjetivação capitalísticos (GUATTARI & ROLNIK, 2010).

Na teoria enativa, para se referir a estas formas de atualização de aspectos culturais e do histórico de acoplamentos individual, De Jaegher (2013) distingue dois tipos do que ela chama de heteronomia social, discutida também em Di Paolo e Thompson (2014), uma local e outra societal. A primeira trata do que os sujeitos produzem a partir das interações das quais participam e do modo como elas influenciam outras interações, e a segunda envolve os processos culturais, as normas sociais e os regulamentos. Os dois tipos de heteronomia entrelaçam-se, uma vez que não se pode pensar as interações face a face fora das restrições culturais, assim como os regramentos institucionais e as normas não podem atualizar-se senão no âmbito localizado das interações. O conceito de heteronomia é interessante para pensar a produção de sentido, uma vez que ele propõe expandir o olhar para além de uma cognição social pensada momento-a-momento e dedica-se aos processos históricos nos quais os sujeitos vivenciam seus acoplamentos. Nas experiências autogestionárias, aparecem diversos entraves que poderíamos dizer *heterônomos* à interação presente, como por exemplo as desigualdades de gênero e as questões da organização hegemônica do trabalho, da escola e das diversas instituições, onde a obediência é o modo preponderante de envolvimento. Quando o sujeito passa a integrar uma organização autogestionada, onde possui maior participação na tomada de decisões e precisa envolver-se nos processos do grupo, sua coerência operacional com o coletivo não é estabelecida imediatamente. No histórico de acoplamento dos indivíduos, a heterogestão, como parte da heteronomia social, constrange a produção da normatividade local do coletivo autogestionado. Segundo esses autores, portanto, há sempre algum nível de heteronomia nas interações. A participação das hierarquias sociais na produção da dinâmica autogestionária convoca-nos a situá-las em um contexto, onde os efeitos daquilo que nos constitui historicamente têm participação no comportamento

individual, mas também nos coloca a pensar nas interações que co-regulamos e no que se pode fazer em um coletivo no presente.

No TECSOL, a autogestão é tomada na perspectiva da pesquisa-ação. A partir da construção conjunta com a comunidade, são traçados objetivos a serem conquistados, pois nessa abordagem é presente a ideia de emancipação social e conscientização dos sujeitos que podem encontrar-se alienados de sua condição na sociedade (ROCHA & AGUIAR, 2003). A partir do referencial marxista e da educação popular, que sustentam a pesquisa-ação, procura-se estabelecer trocas de saberes entre universidade e grupos assessorados, desconstruindo a hierarquia entre saber acadêmico e popular. Essas teorias, mais próximas ao marxismo, apresentam concepções epistemologicamente distintas da teoria enativa, pois organizam as intervenções a partir de um sujeito estabelecido histórica e socialmente, em um mundo que existe a priori. Na enação, sujeito e mundo são partes constitutivas da cognição e se produzem em co-emergência, sendo que não é possível ao sujeito encontrar-se alienado da realidade, pois essa é concebida como realidade entre parênteses⁵.

No contexto do trabalho de incubação, a pesquisa-ação não é um método que se consolida ao acaso, mas se relaciona à demanda específica e objetiva de permitir que os empreendimentos sejam viáveis economicamente. Os caminhos para atingir este fim são traçados na relação entre extensionistas/pesquisadores e comunidade. Apesar das diferenças entre a abordagem enativa e a pesquisa-ação, não se trata aqui de produzir uma crítica pautada nessas distintas formas de conceber sujeito e mundo, e sim de pensar as formas de produzir cognição que os processos autogestionários produzem.

Produção de sentido participativa

Na perspectiva enativa da cognição social, nos distanciamos da compreensão identitária dos processos de convivência e nos aproximamos da ideia de co-emergência dos sujeitos que interagem. Assim torna-se possível distinguir sentidos produzidos no âmbito específico das interações, que podem ou não atualizar-se fora delas (DI PAOLO et alii., 2010). Nessa perspectiva, interação social pode ser definida como um acoplamento regulado entre agentes, da qual emerge uma organização autônoma (DE JAEGHER, 2014). De acordo com De Jaegher (2014), além da autonomia de cada agente, também as coordenações entre eles constituem as

interações. As coordenações são correlações entre os comportamentos dos sujeitos, que se modulam mutuamente.

Os coletivos autogestionários compõem-se também de conflitos que surgem do encontro entre sujeitos com diferentes históricos de interações. Estudantes e professores do TECSOL, assim como os trabalhadores dos empreendimentos vivenciaram majoritariamente modulações coletivas hierárquicas. As formas de exercício de liderança, nos coletivos autogestionários de que participamos ou que assessoramos, costumavam produzir certas dificuldades na coordenação de ações, que abrange a tomada de decisão a partir das perspectivas de mundo dos sujeitos. A diferença entre uma liderança democrática, que conduz processos, e uma autoritária, que individualiza as decisões, por vezes é sutil (RAMM et alii., 2019). É neste sentido que não pensamos uma autogestão essencial, mas um limiar que compreende diferentes nuances entre a autogestão e heterogestão. Uma outra maneira de organizar coletivos compreende a criação de novas formas de agir, e é no presente que se delineiam quais tendências produzidas no histórico de acoplamentos de cada agente se atualizarão na interação e que novas prontidões para ação necessitam ser enatuadas (DI PAOLO, et alii., 2010). Em um dos empreendimentos que acompanhamos, que é composto majoritariamente por mulheres que fabricam sabão e sabonete artesanal, a entrada de novas trabalhadoras no coletivo produzia tensionamentos ao modo de organização até então construído, especialmente pelas experiências de trabalho das novas integrantes em organizações heterogestionárias, onde as decisões e discussões não lhes pertenciam. Isso exigia do grupo modulações que apontam o caráter processual da autogestão, pois é cotidianamente, em meio a conflitos e disparidades, que se constroem modos de trabalhar conjuntamente.

Segundo De Jaegher (2014), a produção de sentido compõe-se de ações corporificadas, presentes em todos os seres cognitivos, que fazem emergir seu mundo a partir do acoplamento com o meio. A produção de sentidos envolve coordenações que se configuram no presente, fazendo emergir novos domínios compartilhados, que não podem ser operadas fora da interação, o que a autora chama de “produção de sentido participativa”. Essa produção não se faz unicamente pela linguagem verbal, mas inclui também outras formas de agir. Há aí uma circularidade de dinâmicas, de modo que os sentidos se produzem na ação coletiva ao mesmo tempo em que modulam a experiência compartilhada.

No TECSOL tivemos experiências contrastantes com nossa formação escolar e os demais espaços em que transitamos na universidade, nos quais nos reportávamos a autoridades reconhecidas como de maior saber. No fazer autogestionário do núcleo se desestabilizavam as relações entre professores, alunos, universidade e comunidade, permitindo a construção coletiva. Participar dessa maneira não usual de organização na extensão nos possibilitou incorporar outros sentidos, estendendo as ações para produzir questões em outros coletivos dos quais participávamos.

Uma especificidade da composição do TECSOL é a participação de membros de diversas áreas. Isso coloca em questão a produção de sentidos participativa, uma vez que em cada curso da universidade, apesar das regras compartilhadas em toda a instituição, se produz um domínio diferente de ações. Retomando o conceito discutido anteriormente, essa diversidade de participações amplia elementos de heteronomia em relação à produção presente, no coletivo. Ao mesmo tempo, cada participante do TECSOL tem a possibilidade de atualizar ou não os sentidos produzidos ali nos demais contextos da universidade em que atua, podendo operar transformações nos coletivos do seu curso, por exemplo, de modo que os sentidos participativos relacionados à autogestão também podem constituir-se heterônomos a outras práticas da universidade.

Conforme argumentamos, a autogestão é uma dinâmica que se faz no presente, não podendo ser considerada “pronta” em algum momento, mesmo porque o coletivo é constantemente reconfigurado. Dessa forma, assim como nos empreendimentos que acompanhamos, as relações no TECSOL tiveram períodos de mais e de menos horizontalidade. Nos momentos em que as relações de poder presentes na universidade se enrijeciam no interior do núcleo, observamos que havia menos produção participativa de sentidos, menos coletivização das decisões e, por consequência, menos diversidade de ações possíveis nos domínios cognitivos ali implicados. Algumas tarefas individuais, ou mesmo no interior dos grupos de trabalho seguiam funcionando de forma efetiva, mas o saber fazer e o saber sobre, implicados nas ações, ficavam circunscritos aos conhecimentos necessários a cada grupo de trabalho. Em períodos em que a autogestão era um exercício constante, por outro lado, levava-se mais tempo discutindo métodos e concepções de trabalho, mas produziam-se mais sentidos participativos e ampliavam-se possibilidades de aprendizado, não pensando de forma conteudista, como uma lista de conceitos a “absorver”, mas percebendo transformações no agir individual e coletivo. As formas

como se organizam as instituições de que participamos, seus modos de criar e manejar hierarquias, contribuem no estabelecimento dessa modulação, disparam possibilidades de acoplamento entre sujeitos e tecnologias, e participam ativamente na produção da nossa cognição.

Conclusão

Procuramos discutir aqui algumas potencialidades da autogestão ao produzir relações mais fluidas, de modo a organizar os coletivos na universidade e em seu entorno participativamente. Essas formas democráticas de organização, conforme salientamos ao longo do texto, não dispensam a atenção dos coletivos às hierarquias que se produzem e são reiteradas socialmente a partir dos marcadores sociais da diferença; ao contrário, são parte do exercício de reduzir as assimetrias entre os sujeitos, característico da autogestão.

Não desconsideramos as dificuldades da prática da autogestão. Manter as relações e executar tarefas dentro de um grupo de forma cooperativa exige movimentos pré-reflexivos e reflexivos que deem suporte às práticas e suas implicações. Nas atividades extensionistas do TECSOL, trata-se de um esforço que possui propósitos relevantes, relacionados à tentativa de produzir sentidos participativos na regulação das normas que compõem os coletivos na universidade, democratizando-a.

Os processos de incubação de empreendimentos não têm um prazo estabelecido a priori, mas não costumam ser rápidos, normalmente não perdurando menos de dois anos. Este tempo de envolvimento com o grupo assessorado e, em não raras situações, com outros agentes da comunidade que ele integra possibilita criar uma relação de confiança entre a incubadora e as pessoas de alguma forma implicadas com a economia solidária. Isso cria uma abertura aos domínios cognitivos da universidade e da comunidade, ampliando as possibilidades de ação conjunta em cada um deles, e estabelece um domínio no qual operam a incubadora e o empreendimento em uma relação horizontal, ainda que com papéis e responsabilidades diferentes para cada um. Consideramos essa produção conjunta de fundamental importância em um momento político em que há certo descrédito da universidade junto a outros setores sociais. A relação orgânica com a comunidade, através de uma perspectiva extensionista que valoriza os seus saberes e procura produzir conhecimentos em conjunto, é uma espécie de convite, ainda que

tímido, à expansão dos usos feitos da universidade, sobretudo a pública, por parcelas da população que ainda não se beneficiam diretamente dela.

Na perspectiva que discutimos aqui, as formas de aprender são políticas e os modos de organização das instituições modulam-nas a cada momento. Os sentidos que dotamos à vida e às interações são também feitos participativamente. Dessa forma, atentar às práticas do presente, às hierarquias que reiteramos e às mudanças que conseguimos efetivar é de fundamental importância para pensar o modo de fazer extensão na universidade.

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 131-149, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018.
- CRUZ, Antonio. É caminhando que se faz o caminho: diferentes metodologias das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares no Brasil. *Cayapa*. Revista Venezolana de Economía Social, v. 4, n. 8, 2004.
- _____. *A diferença da igualdade: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do MERCOSUL*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia - Unicamp. Campinas, 2006.
- CULTI, Maria Nezilda. ECONOMIA SOLIDÁRIA: Incubadoras Universitárias e Processo Educativo. *PROPOSTA*, ano 31, n. 111, 2007.
- DE JAEGHER, Hanne. Rigid and fluid interactions with institutions. *Cognitive Systems Research*, v. 25, p. 19-25, 2013.
- _____. Enacción y autonomía: cómo el mundo social cobra sentido mediante la participación. *Autonomía con otros. Ensayos sobre bioética*, ed. Antonio Casado da Rocha, pp. 111-131. Plaza y Valdés, Madrid, 2014.
- DI PAOLO, Ezequiel; ROHDE, Marieke; DE JAEGHER, Hanneke. Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. In: *Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science*. 2010.
- DI PAOLO, Ezequiel.; THOMPSON, Evan. The enactive approach. *The Routledge handbook of embodied cognition*, p. 68-78, 2014.

- FANTASIA, Valentina; DE JAEGHER, Hanne; FASULO, Alessandra. We can work it out: an enactive look at cooperation. *Frontiers in psychology*, v. 5, p. 874, 2014.
- GALLAGUER, Shaun. La percepción y comprensión de los otros en la acción. I Congreso colombiano de filosofía. Vol. II, p. 459 - 478, 2008 Disponível em: http://avalon.utadeo.edu.co/servicios/ebooks/congreso_filosofia_II/files/assets/basic-html/page459.html Acesso em 02/ 01/2019.
- GALLAGHER, Shaun; CRISAFI, Anthony. Mental institutions. *Topoi*, v. 28, n. 1, p. 45-51, 2009.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2010.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Papyrus Editora, 1999.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Nape/UERJ, 1994.
- MARASCHIN, Cleci. BAUM, Carlos. Trajetórias de pensamento. In: MARASCHIN, Cleci. KROEFF, Renata. GAVILLON, Póti. *Oficinando com Jogos Digitais: Experiências de aprendizagem inventiva*. Curitiba, CRV, 2017.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy, 1995.
- MATURANA, Humberto R. et al. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.
- MARTINS, Lígia Márcia. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. São Paulo: Unesp, 2012. Disponível em: http://pos.estacio.webaula.com.br/Cursos/POS452/docs/Ensino_pesquisa_extensao.pdf - Acesso em 20/12/2018.
- MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 2, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. Autopoiese e a biologia do conhecimento. In: *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

- MOTA, Carla Rosane da Silva; RAMM, Laís Vargas. SILVA, Marcela Simões. Caminhos de resistências - trajetória e contribuições da Itecsol/UFPel. In: ADDOR, Felipe; ROLIM, Camila. *Incubadoras tecnológicas de economia solidária - Experiências e reflexões a partir da prática*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018, v. II, p. 321-336.
- NEVES, Tiago Iwasawa; PORCARO, Luiza Almeida; CURVO, Daniel Rangel. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. *Saúde e Sociedade*, v. 26, p. 626-637, 2017.
- PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.
- RAMM, Laís Vargas; MONTEIRO, Talita Gonçalves; WILLE, Rosemeri Völz. Política cognitiva autogestionária: ética e produção de sentido participativa. In: MAURENTE, Vanessa. MARASCHIN, Cleci; BAUM, Carlos. *Enação: percursos de pesquisa*. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019.
- ROCHA, Marisa Lopes; DE AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- SANTOS, Aline Mendonça dos; CRUZ, Antonio. Incubadoras tecnológicas de cooperativas populares: interdisciplinaridade articulando ensino, pesquisa e extensão universitária. *e-cadernos ces*, n. 02, 2008.
- SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: Boaventura de Sousa Santos (org.) *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- _____. O reencantamento do concreto. *Cadernos de subjetividade*, v. 1, n. 1, p. 72-86, 2003.

Talita Gonçalves Monteiro

Psicóloga; Mestranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS).
E-mail: talitagmonteito@gmail.com

Laís Vargas Ramm
Psicóloga; Mestra em Psicologia Social e Institucional e doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS).
E-mail: laisramm@gmail.com

Rosemeri Völz Wille
Psicóloga; Mestranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: rosevwille@gmail.com

José Ricardo Kreutz
Professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: jrkreutz@gmail.com

¹ O espaço emocional aqui, é tomado como aquilo que precipita ações, não de forma dicotômica em relação à razão conforme entendido comumente, mas como um conjunto de estados e disposições corporais que permitem as ações.

² Para pensar o conceito de ecologia cognitiva nos remetemos a Levy (1998), que propõe que há uma certa equivalência entre a atividade instituinte de uma organização e a atividade cognitiva de um sujeito. Maraschin e Baum (2017) destacam que as circunstâncias são parte do próprio sistema cognitivo e não meros coadjuvantes. Eles elaboram uma definição de ecologia como “(...) um espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual são (re)definidas as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas. É nesse espaço de agenciamentos que são conservadas ou geradas modalidades de conhecer, formas de pensar, tecnologias e modos institucionais de conhecimento.” (p.25). A ideia de ecologia cognitiva, conforme entendemos aqui, não entra em choque com a radicalidade do papel do corpo biológico e suas potencialidades proposta pelas teorias da autopoiese e da enação, uma vez que a vida do sujeito cognoscente sempre se dá em acoplamento com o meio.

³ A economia solidária, de acordo com Cruz (2006), é um modo de produção e organização que se caracteriza pela igualdade, onde o trabalho, a propriedade, os resultados econômicos, o conhecimento acerca do funcionamento e o poder de decisão são compartilhados por todos aqueles que dela participam diretamente. No Brasil, a economia solidária emerge junto à grande crise de 1981/83, quando muitas empresas entram em falência, sendo retomadas pelos próprios trabalhadores em moldes autogestionários e solidários (SINGER, 2002).

⁴ Potência da vida de gerar novas normas (NEVES et alii., 2017).

⁵ Maturana (2001) usa a expressão “colocar a objetividade entre parênteses” para afirmar que mesmo quando formulamos explicações sobre objetos e sobre como eles surgem, não podemos fazê-lo de forma independente de nós mesmos, como se eles existissem separados de nós. O caminho explicativo de uma objetividade sem parênteses, por sua vez, trata de falar de entes que existem independente daquele que observa e formula explicações. Na objetividade

entre parênteses, executam-se operações de distinção que permitem falar dos objetos, mas se admite a existência de múltiplas realidades. A objetividade sem parênteses empreende disputas sobre quem tem o acesso de maior privilégio à realidade.