

POLÍTICA COGNITIVA AUTOGESTIONÁRIA: ÉTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDO PARTICIPATIVA

Laís Vargas Ramm¹, Talita Gonçalves Monteiro², Rosemeri Völz Wille³

RESUMO

Esse texto parte da experiência das autoras com a autogestão e com os modos de organização hierárquicos predominantemente socialmente, buscando na teoria enativa modos de pensar como a maneira com que as instituições se organizam produzem cognição. Para esse exercício discutimos ética e produção de sentido em uma perspectiva enativa, articulando teoricamente as possibilidades de vivenciar, em diferentes contextos, as regulações coletivas. A partir dessas experiências propomos uma política cognitiva autogestionária, por atentarmos que modos de organização horizontais favorecem o exercício democrático e a legitimação da alteridade, bem como a ampliação das conexões entre os sujeitos que se relacionam de forma mais direta nas negociações do funcionamento do coletivo. Concluímos que essas modulações, ao produzirem condições de acoplamento do sujeito com o meio, atuam no aprendizado ético e nos sentidos que produzimos com os coletivos de que participamos. É por essa razão que é relevante que nos preocupemos com as formas de distribuição do poder nas instituições, e com aspectos práticos como tomada de decisão, de forma mais ou menos participativa.

Palavras-chave: autogestão, enação, política cognitiva.

ABSTRACT

This text is based on the authors' experience with self-management and with hierarchical organizational modes socially predominant, seeking in the enactive theory ways of thinking how the way institutions organize themselves produce cognition. For this exercise we discuss ethics and sense-making in an enactive perspective, theoretically articulating the possibilities of living, in different contexts, collective regulations. From these experiences, we propose a self-managed cognitive policy, because we consider that horizontal organizational modes favor the democratic exercise and the legitimation of otherness, as well as the extension of the connections between the subjects that to relate more directly to each other in the negotiations of the operation of the collective. We conclude that these modulations, when producing conditions of coupling of the subject with the medium, act in the ethical learning and in the senses that we produce with the collective which we participate. It is for this reason that it is relevant that we are concerned with the ways of distributing power in institutions, and with practical aspects such as decision making, in a more or less participatory way.

Key-words: self-management, enaction, cognitive policy.

Recebido em 31 de março de 2019, aceito em 11 de junho de 2019.

¹Mestra em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS). Professora substituta no curso de Psicologia da UFPel. laisramm@gmail.com

²Graduada em Psicologia pela UFPel. Mestranda em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). talitagmonteiro@gmail.com

³Graduada em Psicologia pela UFPel. Mestranda em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Psicóloga na Prefeitura Municipal de Canguçu. rosewille@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca a articulação da experiência das autoras com grupos autogestionários para pensar como estes produzem cognição em uma perspectiva enativa. Para tal fazemos um contraponto com os modos de organização hierarquizados, indagando sobre as possíveis modulações que cada um produz.

As experiências com autogestão se deram a partir do movimento estudantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde participaram, em momentos distintos, da construção do centro acadêmico da Psicologia, entre os anos de 2012 e 2017, curso novo que teve a primeira turma ingressa no ano de 2011. Também compartilharam a experiência de extensão em uma incubadora de empreendimentos de economia solidária, um programa permanente do Núcleo de Estudos e Extensão em Tecnologias Sociais e Economia Solidária (TECSOL) que congrega projetos e programas em que os modos autogestionários compõem o fazer do grupo. O núcleo 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 solidária, na mesma universidade (MOTA, RAMM, & SILVA, 2018). Atualmente, o TECSOL é composto por professores e discentes de diversos cursos da UFPel, e nele se estruturam grupos de trabalho que realizam atividades de incubação e pós-incubação⁴ com empreendimentos de economia solidária, tendo como perspectivas metodológicas principais a pesquisa-ação (THIOLENT, 1985) e a educação popular (FREIRE, 1994).

Para além das experiências orgânicas na universidade, as autoras iniciam seu corpo pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI). A primeira autora nas ocupações secundaristas que ocorreram entre 2015 e 2016 em protesto ao enxugamento das políticas públicas para a educação⁵, tendo sido realizada a pesquisa especificamente sobre as reverberações de uma ocupação de escola pública no interior do Rio Grande do Sul. Outra pesquisa realizada no PPGPSI que inspira as reflexões realizadas aqui é da terceira autora, com um coletivo de transição agroecológica em Canguçu (RS). O coletivo em questão é composto por famílias de agricultores e agricultoras familiares e técnicos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que se reúnem para desenvolver práticas implicadas com a sustentabilidade ambiental e social, buscando viabilizar a permanência das famílias na produção de alimentos e preservar a agrobiodiversidade local. Esse grupo especificamente, desde seu início, busca construir suas práticas de forma horizontal, organizando-se em mutirões de trabalho nas propriedades das famílias, que são sempre acompanhados por momentos de discussão e planejamento.

⁴ As atividades de incubação, voltadas para empreendimentos em formação, e as de pós-incubação, realizadas com empreendimentos já consolidados que demandam auxílio do núcleo para resolver demandas específicas, se organizam para oferecer assessoramento e formação aos grupos, de modo que eles possam autogestionar-se e constituir-se viáveis economicamente. Os grupos de trabalho que atuam com cada empreendimento costumam dividir-se nas áreas pedagógica, relacional, técnico-produtiva, jurídica e econômica. As áreas de atuação são interdependentes entre si, trabalhando articuladamente, e as atividades contam com os estudantes e professores que compõem o núcleo no momento, podendo variar em suas áreas de formação (MOTA, RAMM, & SILVA, 2018).

⁵ Pesquisa desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Psicologia Social e Institucional da UFRGS (RAMM, 2018).

Não encontramos na literatura enativa textos específicos a respeito da temática da autogestão, os quais poderiam oferecer pistas teóricas ou horizontes metodológicos para pensar esses processos nessa perspectiva. No entanto, como nos sugerem Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) não devemos subestimar o valor de uma nova abordagem ao nos permitir formular problemas e questões com um vocabulário diferente, ainda que as respostas sejam insuficientes ou pelo menos bastante iniciais. É importante salientar que não se trata aqui de assumir uma posição prescritiva em relação à autogestão, mas de apostar na potencialidade de modos de aprender nesse tipo de modulação. Conforme propõe De Jaegher (2013), quando nos distanciamos dos estudos da cognição mais centrados no sujeito e passamos à discussão de fenômenos coletivos, a fronteira entre o descritivo e o prescritivo pode borrar-se um pouco. Assentando-nos na proposta ética e política enativa da produção de conhecimento, habitar essa fronteira não chega a ser um grande problema, uma vez que nos sabemos ao mesmo tempo responsáveis e produzidos pelos mundos que enatuamos. O mais importante é que ela seja uma fronteira no sentido de pensar as próprias implicações com o tema, e de incluir essas implicações nas reflexões acerca do objeto e das políticas cognitivas presentes nas instituições que fazemos parte, o que inclui as formas de tomar decisões.

O que se aprende em um sistema de organização prioritariamente autogestionado é diferente do que se aprende em um sistema hierárquico, uma vez que, ao entendermos que sujeito e mundo se produzem em coemergência (VARELA, THOMPSON, & ROSCH, 2003), a cognição assume caráter político. De Jaegher (2013) nos ajuda a distinguir as especificidades de relações institucionais mais e menos hierárquicas, partindo da discussão de que, assim como o acoplamento com objetos materiais, as instituições também modulam a nossa cognição, podendo inclusive facilitar ações.

A autora faz uso dessas ideias procurando produzir algumas discordâncias em relação à abordagem de Gallagher e Crisafi (2009), que aproximam uma compreensão enativa dos processos cognitivos da teoria da mente estendida. Semelhantemente às ideias iniciadas por Clark e Chalmers (1998, apud GALLAGHER & CRISAFI 2009), que sugerem que alguns objetos tecnológicos participam do processo de produção da cognição e dos pensamentos, os autores, a partir da articulação da teoria enativa com o pensamento hegeliano, procuram sugerir que também as instituições podem participar da produção da nossa cognição. Analisam situações em que os processos acontecem preponderantemente em um nível interno, e outros em que a cognição é expandida, facilitada, ou constrangida, por processos institucionais. Para De Jaegher (2013), no entanto, uma teoria enativa da cognição necessita mapear as dinâmicas nas quais os sujeitos se organizam de forma mais ou menos hierárquica e de que forma participam das instituições, negociando ativamente suas regras ou apenas tendo de segui-las. Para ela, a abordagem da mente estendida, ainda que a tentativa de Gallagher e Crisafi (2009) tenha um sentido crítico, não é compatível com o arcabouço enativo, porque ainda centraliza a produção da cognição nos processos individuais e no cérebro. Essa separação entre as instituições e as tecnologias, tomadas apenas como influências, se aproxima das abordagens tradicionais da cognição, que dissociam corpo e mente e valorizam a razão, atributo associado majoritariamente ao masculino, em detrimento do que se produz nas relações. Esse tipo de compreensão, segundo a crítica de De Jaegher (2013), dificultaria a crítica às instituições e às modulações que elas produzem, reforçando desigualdades.

Para pensar diferentes tipos de acoplamentos com as instituições, a autora recorre à distinção feita por Gilligan e Richards entre o patriarcado e a democracia. O patriarcado

não se restringe à dominação das mulheres pelos homens, mas inclui modos de vida hierárquicos característicos das sociedades dominadas por pais (GILLIGAN & RICHARDS, 2009 apud DE JAEGHER 2013), que diferem homens de mulheres, crianças de adultos, brancos de negros e indígenas, dentre outros marcadores sociais da diferença. A democracia, por sua vez, seria um sistema mais aberto a transformações, no qual todos teriam voz. Não se trata de dicotomizar essas duas formas de organização, mas salientar que elementos democráticos sustentam processos patriarcais – como no caso da democracia representativa, cujos representantes são na grande maioria do sexo masculino –, ao mesmo tempo em que estes estão presentes em processos democráticos. Um exemplo que pode ser identificado são situações em sala de aula em que se exercita a democracia, na procura de descentralizar do professor a fala. Ainda que supostamente todos os alunos tenham a oportunidade de participar, o que se costuma observar é que os homens se manifestam mais, normalmente fazendo afirmações. Nós, mulheres, falamos menos, costumeiramente colocamos questões.

Gilligan e Richards sublinham que, de forma geral, nos processos democráticos há questionamento das hierarquias e uma certa negociação participativa de quais regras incorporar efetivamente na normatividade⁶ coletiva. Dependendo da força dos grupos em negociação, os processos democráticos também podem dar sustentação a estruturas patriarcais ou hierárquicas.

De Jaegher (2013) toma o patriarcado como um conceito norteador para pensar relações mais rígidas, com papéis menos fluidos, sobretudo nas possibilidades de participação na negociação a respeito do funcionamento das diferentes organizações. Neste texto tomamos a hierarquia, uma vez que temos uma problemática diferente da de De Jaegher (2013) e que estamos pensando aqui especialmente os processos autogestionários retomados das experiências citadas. Quando observamos a organização social, a partir dos modos de subjetivação capitalísticos⁷ (GUATTARI & ROLNIK, 2010) hegemônicos que ela produz, a hierarquia compõe a maior parte das instituições. Ainda que façamos um uso diferente das ideias apontadas pela autora, concordamos com sua proposição de que contrastar não é estabelecer uma dicotomia, mas produzir explicações que distinguem formas de organizar o viver conjunto.

A autogestão se constituiu historicamente a partir de iniciativas associativistas, em cooperativas de consumo e fábricas ocupadas por trabalhadores no século 19 e em movimentos empreendidos por estudantes na França em 1968, que procuravam construir processos auto-organizados de tomada de decisão. Posteriormente passou a ser discutida pelo movimento institucionalista (LOURAU, 1994), sendo este o referencial majoritariamente utilizado nas produções sobre autogestão. No entanto, a autogestão ainda é pensada a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos, como a pesquisa-intervenção, que também é construída a partir do movimento institucionalista e se fundamenta nele, e a pesquisa-ação, sendo a última a metodologia utilizada no TECSOL. Pesquisa-ação e pesquisa-intervenção são abordagens pautadas a partir de compreensões de

⁶ Normatividade se distingue de normalização (CANGUILHEM, 2009), se referindo a uma potência de criação de novas formas de vida e não uma adequação às normas socialmente estabelecidas.

⁷ Guattari e Rolnik (2010) afirmam que a subjetividade é majoritariamente constituída para manutenção das estruturas hegemônicas e do sistema de valores da sociedade capitalista. Essa produção de subjetividade é política, no sentido de que ela não acontece ao acaso, mas a fim de perpetuar o sistema político-econômico a partir do desejo massificado.

sujeito e intervenção diferentes. Na pesquisa-ação, a partir da construção conjunta com a comunidade, são traçados objetivos a serem conquistados, pois nessa perspectiva 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 procura-se estabelecer trocas de saberes entre universidade e grupos assessorados, desconstruindo a hierarquia entre saber acadêmico e saber popular. Na pesquisa-intervenção existe maior abertura ao movimento e ao caráter processual da intervenção. Busca-se acompanhar as experiências e compreende-se subjetividade como efeito de múltiplas tensões, não existindo consciência alienada ou emancipada. Não se trata aqui de eleger uma ou outra concepção mais efetiva de exercitar a autogestão, mas de identificar que, apesar das diferenças epistemológicas importantes, elas modulam práticas que proporemos mais adiante como uma política cognitiva específica, possibilitada pela autogestão. Não esperamos, com a abordagem enativa, sugerir novas formas de intervir nos coletivos, mas compreender alguns dos efeitos produzidos pela autogestão na cognição social.

A problemática que nos colocamos aqui é a articulação da autogestão com a teoria enativa, em contraste com práticas hierárquicas. Cria-se então um território comum diante de tal problema, a partir da singularidade das diferentes experiências (ALVAREZ & PASSOS, 2014). Os operadores conceituais de que nos utilizamos para prosseguir a discussão são: a ética em uma perspectiva enativa, a produção de sentido participativa e as políticas cognitivas.

2 ÉTICA E MODULAÇÕES COLETIVAS

Consideramos aqui autogestão uma prática ética, advinda de uma proposição política explícita. Essa proposição, que em diversos casos se dá desde a organização inicial de um coletivo, como no caso da construção do centro acadêmico do curso de Psicologia, 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 emocional (MATURANA, 2002) regulado compartilhadamente.

Na teoria enativa (VARELA, 1992), a ética não pode ser vista de modo separado do fazer cotidiano e do sujeito em relação, sendo um posicionamento perante um mundo – um conjunto de ações que se pode tomar dentro de um repertório disponível – e não somente um julgamento sobre o mesmo. Deriva de uma coimplicação entre sujeito e meio, não se limitando ao comportamento deliberado ou a uma racionalidade moral, mas centra-se no fazer. O agir ético está diretamente ligado a uma percepção⁸ da situação, que é atravessado por várias intersecções que nosso corpo maneja para estar no mundo. Essas intersecções se manifestam e se constituem na história de vida dos sujeitos, nos coletivos de que participam, no corpo que possuem, em suas crenças e em tudo que alicerça seu mundo.

Trata-se aqui de atentar no modo como se performa esse saber-fazer intersubjetivo especificamente em espaços autogestionados e nas formas de organização prioritariamente hierárquicas. Tomamos como exemplo uma prática muito comum em espaços empresariais: o código de ética e conduta das instituições. Esse código é, via de regra,

⁸ Percepção, segundo a abordagem enativa, é um processo guiado pelas ações, bem como as ações são guiadas perceptivamente (VARELA, 1992).

pensado por um grupo de gestores e implementado *a priori*, estabelecendo sistemas de valores que procuram modular a maneira como o funcionário se comporta naquele ambiente. É um modo de regulação interno da empresa, sendo que a violação de seus princípios muitas vezes acarreta sanções disciplinares por parte da organização, possuindo modos de atualização fechados e pouco revisitados no cotidiano, com pouca ou nenhuma participação dos agentes envolvidos e afetados pelo processo. O regulamento interno, por sua vez, existente em algumas empresas, pode ser feito de forma participativa por um grupo de gestores, mas não costuma priorizar os interesses da maior parte dos colaboradores.

Na autogestão, experienciada pelas autoras no TECSOL, havia um regulamento interno, com normas explícitas, mas esse era pensado com todo o grupo e alterado de acordo com as práticas que se efetivavam no cotidiano. Esse regulamento era formulado em reuniões semanais abertas a todos participantes do coletivo e pautava o fazer do grupo nos processos práticos. A dinâmica autogestionária do núcleo acabava por tornar-se uma prática incorporada que contribuía no próprio trabalho das equipes interdisciplinares de incubação, que visavam a auxiliar na construção da autogestão dos empreendimentos, por meio de um saber vivencial (know-how) e não apenas teórico ou descritivo (know-what).

Essa maneira de negociar coletivamente as normas abre a possibilidade de o sujeito imprimir um ritmo e o receber de volta, entrando em um espaço que é compartilhado e pode modular-se de diversas formas. Em um grupo cujo fazer norteia-se por uma ética autogestionária, a abertura às transformações possibilitadas pelos encontros com o outro tende a ampliar-se, uma vez que a normatividade do coletivo precisa ser estabelecida a partir de múltiplas experiências de mundo e não há uma regulação feita majoritariamente por um superior. Agrega-se a essa dinâmica a produção de uma perspectiva coletiva a partir dessas multiplicidades, mas que não se traduz por uma soma delas. Há uma certa autonomia gerada na interação, que leva em consideração também aspectos individuais nos modos de produção do coletivo, não os compreendendo por meio de modos identitários, comuns quando discutidos processos grupais. Os aspectos centrados na ação cognitiva e emocional de cada agente em sua relação com os demais, como a empatia, por exemplo, se coproduzem nos processos cooperativos práticos constituintes do fazer coletivo.

A empatia, característica que compõe o fazer conjunto, quando apresentada no senso comum ou em concepções individualizantes, é vinculada a uma característica do sujeito. Thompson (2013), em suas investigações sobre o tema, por sua vez, fala de uma consciência estruturalmente aberta ao outro, o que pressupõe também um entendimento de si. Para o autor, a maneira como nos colocamos no mundo é um artefato da cultura – um processo de enculturação – do qual se constituem modos de viver, configurados pela rede cognitiva e distribuída pela rede simbólica. Esse modo de percepção, quando encontra o outro, abre o espaço de coemergência da consciência individual e dos outros, que partilham uma congruência operacional coordenada, tendo como efeito experiências intercambiáveis, constituindo um coletivo. Tal abertura intersubjetiva depende da experiência perceptual de si e do outro (uma experiência intencional⁹), de sua presença corporal expressiva e estados mentais. Ela seria uma “consciência da experiência da outra pessoa” (STEIN, 1989, citado por THOMPSON, 2013, p. 446), que depende de diversos fatores para ser possível, entre eles a experiência corpórea e a percepção do outro como uma orientação espacial diferente

⁹ O conceito de intencionalidade, advindo da fenomenologia, não implica, conforme o uso corrente da palavra em uma atitude proposital, mas indica que conforme sugere Bicudo (1994) a consciência é sempre voltada *para...* Ou em outras palavras, é sempre consciência *de*.

da nossa (o que abarca a compreensão de que esse outro experimenta o espaço de modo diferente ao meu).

Fantasia, De Jaeger e Fasulo (2014) entendem os processos cooperativos de forma semelhante ao considerar sua condição incorporada. É interessante a compreensão das autoras a respeito da cooperação, uma vez que não se pode pensar autogestão sem aludir a processos altamente cooperativos. Para elas, toda interação e dessa forma, toda a vida social, envolve algum nível de cooperação, que pode ou não implicar uma intenção explícita entre os agentes que cooperam. Elas dão o exemplo de quando duas pessoas se esbarram em um corredor estreito e sincronizam sem querer seus passos. A partir disso, elas passam a cooperar para tentar deixar de cooperar, ou seja, para desfazer a sincronização de ações que de forma não intencional foi ali estabelecida. Essa visão, que se relaciona radicalmente ao próprio sentido etimológico da palavra cooperar, que é “operar junto”, contrapõe o que segundo as autoras norteia boa parte dos estudos sobre a cooperação, vinculados a perspectivas representacionistas, que concebem que para cooperar o sujeito deve inferir as intenções do outro. Nas concepções criticadas pelas autoras, o fazer cooperativo envolveria funções cognitivas bastante complexas e não seria possível, por exemplo, para crianças muito pequenas, assim como estaria fortemente comprometido em autistas, que não teriam a capacidade de construir uma representação das intenções do outro. Essa ideia não faz sentido em uma proposta enativa, que não separa a mente do corpo e dos acoplamentos com o meio. Pelo contrário, conforme sugerem Fantasia, De Jaeger e Fasulo (2014), cooperar envolve considerar, nas ações, os interesses do outro, mas isso se produz na interação corporal, não necessariamente abrangendo um tipo de raciocínio intelectualizado. Há, no entanto, tarefas específicas nas quais a cooperação se torna intencional, demandando combinações anteriores, mas este tipo de fazer cooperativo não encerra toda a experiência social de cooperação.

A empatia, como possibilidade de compartilhamento de mundos é um movimento ético que possibilita a abertura à cooperação. Se consigo entender que experienciamos o mundo de modo distinto, as relações de parentesco – no sentido de entender como verdadeiro aquilo que se expressa no outro – são facilitadas. Entendemos parentesco próximo ao sentido atribuído por Haraway (2016), que indica o caminho da produção de “parentes” para estabelecer coletivos, com humanos e não humanos, que escapem aos mundos catastróficos que se produzem no contemporâneo. Ela relembra que até o século 17 o significado de parentesco não estava relacionado a laços de sangue, mas a relações lógicas. A partir daquele momento, o inglês incorporou o termo ao sentido das relações genéticas. Fazer parentes (making kin), no sentido original, é uma forma de desfamiliarizar as relações e ao mesmo tempo enatua-las de outros modos, com todos os terráqueos, que, segundo ela, possuem um tipo de parentesco na estranheza.

O reconhecimento de si mesmo e do outro se dá de formas diferentes no fazer hierárquico e autogestionário. Em ambas composições, é possível conseguirmos reconhecer o outro como verdadeiro outro – diferente de nós (MATURANA, 2002). No entanto, esse reconhecimento em grupos hierárquicos não passa necessariamente pela possibilidade de fazer com que cada sujeito, com sua perspectiva de mundo, participe ampla e ativamente na regulação do coletivo.

Di Paolo, Rohde e De Jaeger (2010) sugerem que, quanto mais participativos os processos, mais há produção compartilhada, de modo que se A orienta B, não há muita mutualidade no processo, mas, se a relação acontece de forma menos instrutiva, pode haver uma produção conjunta entre os dois, com consequências para ambos, por meio dos

sentidos compartilhados que se fazem pela coordenação de ações. Dessa forma, abrimos para a discussão dos sentidos que se produzem coletivamente nas diferentes formas de gestão.

3 PRODUÇÃO DE SENTIDO PARTICIPATIVA

Partindo do campo da cognição social na perspectiva enativa, nos distanciamos de concepções individualizantes sobre as interações, como dito anteriormente, e nos aproximamos da ideia de coemergência de interatuadores nos encontros sociais. De acordo com De Jaegher (2014), as interações compreendem a autonomia dos envolvidos no acoplamento, mas também suas coordenações, que por sua vez são correlações não acidentais entre sistemas, como os comportamentos de sujeitos que interagem e modulam-se mutuamente. A autora exemplifica com a cena em que um adulto e uma criança caminham de mãos dadas: estrutura e tempo diferentes dos passos exigem modulações para a continuidade do encontro. A interação social é, portanto, um acoplamento regulado entre pelo menos dois agentes, da qual emerge uma organização autônoma sem destruir a autonomia dos agentes implicados. As interações tendem a manter-se, ainda que sejam, em sua maioria, efêmeras. Ou seja, quando passamos por alguém na rua, por exemplo, isto não pode ser considerado uma interação social, porque ela deve implicar perturbações mútuas entre os agentes que participam, de modo a envolver algum nível de cooperação (FANTASIA, DE JAEGHER, & FASULO, 2014) na regulação do acoplamento, que pode ser mais ou menos simétrica.

As relações nos coletivos que se pretendem autogestionários são compostas por contradições e conflitos que emergem pelo encontro entre sujeitos com trajetórias diversas, traçadas em outras interações. Nas experiências que compartilhamos aqui, modos de construir hierarquizados compõem nossas vivências, dos trabalhadores, universitários e secundaristas. A questão das lideranças, em todos os coletivos autogestionários que acompanhamos, costumava produzir alguns desencaixes, ou mesmo dificuldade na coordenação de ações, que envolve o ritmo de tomada de decisão e as perspectivas de mundo dos agentes envolvidos. A linha entre uma liderança democrática, que se presta a conduzir processos, e uma mais autoritária, que individualiza as tomadas de decisão, por vezes é tênue. É nesse sentido que não se pode pensar na autogestão como uma forma essencial, e sim como uma dinâmica, que compreende diferentes gradações entre a democracia e a hierarquia. A relação com uma forma diferente de fazer emergir coletivos compreende a criação de novas formas de fazer, que se dão e são possíveis a partir do histórico de acoplamentos de cada agente. É no presente que se definem quais aspectos desse histórico de acoplamentos e coordenações se atualizam na interação (DI PAOLO, ROHDE, & DE JAEGHER, 2010).

As coordenações em processos coletivos, como na autogestão, colocam em jogo a produção de sentido entre agentes. Como discute De Jaegher (2014), a produção de sentido pode ser entendida como as atividades que se expressam em ações corporificadas que estão presentes em todos os seres cognitivos na busca de dotar de sentido seu mundo. A produção de sentido compreende atividades individuais que são afetadas pelas interações e também coordenações que participam das produções de sentido individuais, fazendo emergir novos domínios de significação que são compartilhados, não podendo ser operadas individualmente pelos agentes, o que a autora nomeia de produção de sentido participativa.

Essa produção se dá por meio de ações/movimentos e inclui os enunciados, ainda que não tenha necessariamente centralidade na linguagem verbal. Os sentidos se produzem a partir das ações que são possíveis em um coletivo e modulam a experiência compartilhada.

O encontro com pares e coletivos que buscam construir relações de horizontalidade empreende coordenações que procuram legitimar a diferença do outro e com ela se engajam na criação de novos modos de agir congruentes. Exemplo disso é nossa experiência no TECSOL. Em nossa formação escolar e nos demais espaços em que transitamos na universidade, aprendemos a nos referir, em boa parte das situações, a autoridades que representavam maior saber. Ao nos encontrarmos com o processo de construção autogestionário do núcleo nos deparamos com um campo de possíveis diferenciado, que deslocava os referenciais instituídos de relação entre professores e alunos, universidade e comunidade, homens e mulheres, provocando a construção coletiva. Ao operar coletivamente fomos produzindo novos sentidos, incorporando outros modos de fazer nas relações, que fizeram possível nossa continuidade no núcleo e também dispararam questões em outros coletivos que participávamos, como o próprio centro acadêmico da Psicologia.

Outra experiência que possibilita pensar a autonomia da produção de sentido na interação é a vivida nas diferentes práticas agrícolas. Na agricultura convencional, mesmo na familiar, há uma característica hierárquica e patriarcal nos processos de tomada de decisão. Nas experiências ligadas à agroecologia, em contraste, por haver espaços coletivos multifamiliares, essa lógica é desestabilizada. Uma cena que pode exemplificar bem é a poda de árvores em uma agrofloresta, em torno das quais se reúne o coletivo que necessita decidir quais processos técnicos serão encadeados. Há ali espaços de fala mais participativos do que no fazer agrícola tradicional, encorajando, por exemplo, uma maior participação das mulheres, embora os atravessamentos hierárquicos não sejam completamente destituídos. Os sentidos produzidos nessa modulação específica do mutirão, no coletivo agroecológico, que regula as formas de tomada de decisão e as possibilidades de agência dos envolvidos, são distintos de outras formas de fazer agricultura e de outras organizações coletivas. Os mesmos sujeitos, em outros espaços, como em práticas familiares, podem eventualmente performar outros modos de participação, inclusive retomando as dinâmicas patriarcais. Os outros coletivos, como cada uma das famílias, produzem sentidos específicos da sua dinâmica, podendo ser mais ou menos afetados pela participação no grupo autogestionário.

A partir dos sentidos coletivos produzem-se formas de viver, e nas ações se estabelecem perspectivas não neutras de mundo. As formas como se organizam as instituições de que participamos, seus modos de criar e manejar hierarquias, contribuem para o estabelecimento dessa modulação, disparam possibilidades de acoplamento entre sujeitos e tecnologias e participam ativamente na produção da nossa cognição. Seguindo a criação do contraste entre a autogestão e as práticas prioritariamente hierárquicas, introduzimos o conceito de políticas cognitivas.

4 POLÍTICA COGNITIVA AUTOGESTIONÁRIA

Pensar processos de aprendizagem não se restringe ao domínio dos conteúdos declarativos, uma vez que, conforme sugerem Maturana e Varela (1995) “viver é conhecer”. Os autores criaram este aforismo, que tornou-se um dos mais famosos da teoria da autopoiese, para explicar que viver é estar em acoplamento com o meio, e que é sempre

um observador que avalia se houve produção de conhecimento, em um domínio relacional, dependendo da pergunta da qual ele estiver partindo. Nesse sentido, todos os coletivos dos quais participamos podem potencialmente produzir aprendizados, que são modulados pela formas pelas quais eles se organizam. Para se referir aos agenciamentos que acontecem no presente e que constituem a cognição, Kastrup (1999) introduz o conceito de políticas cognitivas. Ela entende que a aprendizagem sempre se dá no plano do devir¹⁰, daquilo que de certa forma virtualiza a ação, produzindo diferença. O devir, por sua vez, só existe no presente, que vai sempre se compondo de novas territorializações.

Se viver é, portanto, conhecer, a partir dos acoplamentos que mantemos, e se a cognição é sempre artifício (KASTRUP, 1999), não podendo ser pensada como uma essência ou mesmo como determinada pelo sistema nervoso, independente de todo o corpo e das redes sociais, com a tecnologia e com outros seres vivos, parece pertinente pensar nas condições políticas em que aprendemos a constituir os coletivos. Kastrup (1999) distingue dois tipos de política cognitiva, uma recognitiva, que se presta à solução de problemas, à aquisição de um saber; e uma política inventiva, que permite a criação de problemas, a abertura para aprendizados, o aprender a aprender. Seguindo essa pista, Baum, Maraschin e Markuart (2018) definem política cognitiva como formas de se referir a diferentes práticas que performam uma rede que contém e produz sujeitos, técnicas, instrumentos e instituições nelas implicadas. Os autores adotam o termo para se referir à multiplicidade de versões da cognição, produzidas por diferentes modos de fazer ciência e consideram que existe uma dimensão política inerente a toda prática de efetuar descrições. Política, por sua vez, entendem que é a participação ativa em uma comunidade e os modos de discutir e produzir a organização dos coletivos.

Reconhecemos as políticas cognitivas como redes heterogêneas, por meio das quais se organizam os coletivos em que construímos aprendizados e virtualizamos a ação. Entendemos que a autogestão pode ser pensada como uma política interessante que modula esses aprendizados e as negociações de sentidos em mundos compartilhados (BAUM, MARASCHIN, & MARKUART, 2018). O que propomos não é aliar diretamente as práticas autogestionárias à inventividade e a hierarquia à recognição. Em vez disso, preferimos o movimento sugerido por Baum (2017), de que outras políticas cognitivas podem ser pensadas, não necessariamente propondo sua classificação.

O movimento de ocupação das escolas públicas, por exemplo, não dispensou a importância dos saberes declarativos e de sua discussão. Ou seja, produziu-se uma articulação entre um fazer e uma reflexão sobre o mesmo. A programação das escolas ocupadas – em grande medida aberta à comunidade – foi repleta de oficinas que abordaram temas relacionados às lutas implicadas no fazer da ocupação como movimento social; à homofobia e a outras questões relacionadas aos marcadores sociais da diferença; e à conhecimentos práticos como capoeira, muralismo, taekwondo, cadernos artesanais e fotografia. A aposta é de que o fazer dos estudantes ia criando a necessidade de evocar conhecimentos declarativos.

A oficina, um dos recursos metodológicos priorizados pelos movimentos dos secundaristas, pode ser entendida como um dispositivo de encontro, que busca destituir a distinção hierárquica entre aquele que ensina e aquele que aprende, acontecendo a partir do

¹⁰ Segundo Raniere (2007, p. 15), “O devir, em Deleuze, aparece como um espaço de encontro, de constante vir a ser dos corpos. O importante não é mais o sujeito que se apropria de objetos e que cria memória sobre isso. Mas sim as intensidades resultantes dos encontros”.

compartilhamento de conhecimentos e percepções de forma horizontalizada (ARALDI, PICCOLI, DIEHL, & TSCHIEDEL, 2012; KROEFF, BAUM, & MARASCHIN, 2017). O modo oficina compõe a dinâmica autogestionária das ocupações, priorizando as trocas em relação ao modelo escolar conteudista, que ainda é hegemônico. Constitui-se assim um processo germinal no contexto escolar. Posto isso, o que interessa caracterizar aqui é uma política cognitiva de horizontalidade nas relações.

Seguindo a ideia de uma política cognitiva autogestionária, os estudantes não procuravam produzir ali qualquer autonomia. Não se trata de uma “eugestão”, conforme se pode observar nas propostas educativas comuns em sistemas de ensino, pautados por princípios neoliberais, em que é cada vez mais desejável que o estudante se torne um empreendedor de si, em um tipo de exercício de autonomia voltado a aspirações individuais, como o mercado de trabalho e os processos seletivos para o ensino superior. Desde a escola, em contextos pautados por modulações políticas individualistas, os estudantes são incentivados a ser produtivos como futuramente precisarão atuar no mercado de trabalho, o que é facilitado por terem a seu dispor formas de acesso ao conhecimento que em alguns momentos deslocam da figura do professor a centralidade do processo educativo. Diferentemente dessas propostas atreladas comumente a iniciativas privadas de educação, o fazer ético autogestionário do coletivo de estudantes vai se constituindo de maneira a efetivar dinâmicas que priorizam a escuta do desejo, da perspectiva e também das necessidades de todos no grupo, incluindo os professores, que em algumas ocupações tiveram importante participação.

O que a política cognitiva autogestionária exercida pelos secundaristas aciona não é a destituição, na escola, de toda e qualquer relação instrucional entre professores e alunos, e sim o ato de fazê-la a partir da legitimação das diferentes experiências destes, com base em uma atenção centrada no presente e no concreto das relações, e não em papéis distribuídos hierarquicamente pelas pré-coordenações de ação produzidas culturalmente. Esse tipo de vivência atenta das relações pode permitir que ora as atividades escolares sejam mais instrucionais, ora menos, e que o compartilhamento de explicações, por parte dos professores, não seja empecilho para o exercício democrático na escola. Isso implica o quanto cada sujeito logra regular a interação social e participa da modulação tanto das práticas pedagógicas do professor quanto da aprendizagem dos conteúdos declarativos pelos alunos, que são ações geradas por emoções (MATURANA, 2002).

No movimento estudantil do curso de Psicologia, por meio do centro acadêmico, a organização horizontal não se refletia apenas nas práticas internas cotidianas, mas em alguns momentos produziu breakdowns¹¹ na relação com outros agentes da universidade. Um exemplo prático eram os momentos em que nos era solicitado, na Faculdade de Medicina – que abrigava o curso de Psicologia – que o presidente do centro acadêmico assinasse documentos, como ofícios ou memorandos. Havia ali uma tentativa, nas atividades burocráticas, de individualizar formalmente uma dinâmica coletiva, e quando dizíamos não ter um presidente e que qualquer um de nós poderia assinar como parte da gestão, era ocasionado algum desconforto. Diferentemente, na entidade representativa dos estudantes do curso de Medicina, haviam cargos delimitados, que produziam e reforçavam práticas hierárquicas.

¹¹ Quando somos expostos a uma situação diferente da familiar, ou seja, temos uma perturbação macroscópica ou colapso, que desestabiliza os modos habituais de responder às situações imediatas.

A política cognitiva autogestionária, atualizada no fazer do centro acadêmico se relacionava com outras experiências na universidade. A participação no TECSOL, por vários momentos, ao longo do período compreendido entre 2012 e 2017, enriqueceu a dinâmica autogestionária do coletivo de movimento estudantil do curso, com a extensão de algumas práticas específicas, como a divisão de grupos de trabalho para a execução de tarefas de interesse coletivo. A participação em ambos os grupos, TECSOL e centro acadêmico, também gerava formas de aprender a tornar-se psicólogas e psicólogos ao longo da graduação. O que uma política cognitiva autogestionária permite, em contraste a políticas verticalizadas, é a ampliação das conexões entre os sujeitos, que se relacionam de forma mais direta nas negociações do funcionamento do coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentamos nas experiências que compartilhamos para compor esse trabalho que há uma circularidade nos processos que compõem uma política cognitiva autogestionária. As ações éticas produzem sentidos compartilhados que se voltam à horizontalidade, o que permite a manutenção dessa política em alguns coletivos. Ela, por sua vez, também modula o exercício ético e a produção de sentidos, individual e coletiva. Se trata, portanto, de enatuar outros mundos e formas de viver.

Este texto procurou discutir algumas potencialidades da organização autogestionária como produtora de relações mais fluidas, e como sendo capaz de organizar os coletivos e as instituições em que atuamos de modo participativo. É importante salientar que a autogestão, como proposição política e como prática, não exime os coletivos da atenção às hierarquias que se produzem e reiteram socialmente nos processos de enculturação, a partir dos marcadores sociais da diferença.

Sabemos empiricamente das dificuldades e de limitações do fazer autogestionário. A manutenção das relações, a organização, o cooperar e executar tarefas dentro de um grupo exigem um movimento corpóreo e reflexivo que sustente as práticas e as implicações que delas advém. Os espaços democráticos, nos quais é priorizada a vontade do coletivo, abrem possibilidades de exercício ético, pela virtualização de sujeitos e instituições. Ou seja, quando ampliadas as possibilidades de transformação, de forma incorporada, o fazer ético se distancia da moral e possibilita que os sujeitos impliquem-se de forma responsável na produção política dos coletivos.

A produção de políticas cognitivas mais ou menos hierárquicas, ou de uma política cognitiva autogestionária, conforme propusemos aqui, efetua modulações cognitivas a partir dos modos de conexão afetivas (DE JAEGHER & DI PAOLO, 2007) entre os sujeitos e instituições. Essas modulações, ao produzirem condições de acoplamento do sujeito com o meio atuam no aprendizado ético e nos sentidos que produzimos com os coletivos de que participamos. É por essa razão que é relevante que nos preocupemos com as formas de distribuição do poder nas instituições, e com aspectos práticos como tomada de decisão, de forma mais ou menos participativa. Temos aqui, portanto, uma aposta política que se faz necessária em tempos em que os processos democráticos estão ameaçados.

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 a 149, 2009.

ARALDI, Etiane, PICCOLI, Luciano Ferreira, DIEHL, Rafael. TSCHIEDEL, Rosemarie. Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado. In: PALOMBINI, Analice.; MARASCHIN, Cleci. e MOSCHEN, Simone **Tecnologias em Rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental**. Porto Alegre: Sulina. 2012.

BAUM, Carlos. **Políticas cognitivas: negociação e performance entre psicologia e neurociências**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 131p., 2017.

BAUM, Carlos. MARASCHIN, Cleci. MARKUART, Erika. **Políticas cognitiva como uma abordagem para as relações intercientíficas**. Manuscrito não publicado, 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggian. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggian; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, p.15-22, 1994.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DE JAEGHER, Hanne; DI PAOLO, Ezequiel. Participatory sense-making. **Phenomenology and the cognitive sciences**, v. 6, n. 4, p. 485-507, 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, Hanne. Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. In: **Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, p. 33-87, 2010.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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, 10^a ed., 2010.

HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene**. Duke University Press, 2016.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Papirus Editora, 1999.

KROEFF, Renata. BAUM, Carlos. MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, v. 12, n. 1, 2016.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

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.

RAMM, Laís Vargas. (2018). "Dá para fazer": Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Canguçu (RS). **Dissertação de mestrado**. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

RANIERE, Édio. **O Jardim das Ilusões**. Blumenau, SC: Cultura em Movimento, 2007.

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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, Evan. **A Mente na Vida: Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

VARELA, Francisco. **Sobre a competência ética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Porto Alegre: Artmed, 2003.