



Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa

Production and Legitimization of Knowledge in and for Work and Cooperative Education

Maria Clara Bueno Fischer
clara@unisinos.br

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre relações entre educação cooperativa e o tema da produção e legitimação de saberes no e para o trabalho associado. A proposição central, em torno da qual a reflexão é desenvolvida, é a de que a elaboração e realização de dispositivos de formação para a educação cooperativa podem ser enriquecidas a partir de uma fundamentação teórica e metodológica que se assente nas experiências de sistematização em Educação Popular, nas perspectivas teóricas sobre Biografias Formadoras e, também, na Ergologia. Argumenta-se que esses referenciais são essenciais para o desenvolvimento de propostas de formação que permitam a apropriação crítica dos trabalhadores de sua experiência de trabalho, questão-chave para o desenvolvimento do seu protagonismo e autonomia no trabalho.

Palavras-chave: economia popular e solidária, saberes, educação cooperativa, sistematização, biografias formadoras.

Abstract: The article discusses the relationship between cooperative education and the production and legitimization of knowledge in and for associative work. It develops its reflection around the proposition that the implementation of training devices for cooperative education can be enriched on the basis of a theoretical and methodological foundation based on the experiences of systematization of Popular Education, on the theoretical perspective of Educational Biographies and Ergology. It argues that these references are essential for the development of a training rationale that enables workers to critically appropriate their work-related experiences, which is a key issue for the development of their role as protagonists and autonomous subjects in their work.

Key words: solidarity and popular economy, knowledge, cooperative education, systematization, educational biographies.

Podemos associar educação *cooperativa* a processos educativos intencionais ou informais voltados ao desenvolvimento de pessoas capazes de cooperar. Esta genérica noção, ao ser endereçada, vai indicar projetos, contextos e concepções teóricas e políticas diversas. Podemos citar,

por exemplo, a educação cooperativa que tem como foco o trabalho em redes de cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem ou mesmo a educação cooperativa para a realização, polivalente e em equipe, de atividades de trabalho na fábrica toyotista. Denomina-se também de

educação cooperativa aquela voltada para a implantação e consolidação de empreendimentos econômicos populares e solidários. É esta educação que temos no horizonte de nossa discussão neste artigo. De forma mais específica a sua relação com a questão da produção e legitimação

de saberes para e no trabalho associado.

O movimento cooperativista internacional tem assumido, desde longa data, a educação cooperativa como um de seus princípios básicos (SCHNEIDER, 2003). Em iniciativas contemporâneas de economia popular e solidária também se valoriza a discussão e realização de propostas e práticas educativas cooperativas voltadas para a sua implantação com sustentabilidade. Não poderia ser de outra forma, se pensarmos sobre o que está implicado no conceito de economia popular e solidária. Conforme Paulo César Carbonari (1999):

o conceito de *economia popular solidária* introduz uma novidade na compreensão da economia e outra na compreensão da política. Explico. Falar de economia popular solidária é ressignificar a própria economia no sentido de recuperar sua dimensão ética – flagrantemente negada pelas posições neoclássicas de matriz liberal e de alguma forma também pelas posições marxistas ortodoxas. Mas não só, é entender o lugar da economia no processo de transformação social como exercício político, um novo lugar.

Os adjetivos *popular* e *solidária* cumprem um papel substantivo, reorientando o sentido do substantivo que qualificam.

Ao dizer *economia popular*, podemos apenas estar nos referindo à chamada economia de sobrevivência, marginal à economia de mercado. Prefiro entender popular no sentido substantivo de uma economia centrada na busca de condições de satisfação das necessidades – sempre novas – dos seres humanos, na perspectiva do bem viver de todos e para todos. A serviço, portanto, do homem – invertendo a lógica fetichista da economia capitalista.

O *solidária* dá o caráter prático e recupera a igualdade como condição do exercício da liberdade, no sentido de que a realização da solidariedade implica a criação de condições históricas de igualdade no exercício da liberdade. A plenitude da liberdade, neste

sentido, não se dá pela livre iniciativa individual, mas na liberdade de iniciativa solidária, como exercício público de objetivos, que deve levar em conta interesses individuais, não privatistas, passíveis de ser tornados coletivos. É o exercício de redução da esfera privada e privatista pela construção de espaços públicos capazes de subsumir na perspectiva coletiva. Portanto, a economia popular solidária subverte o conceito funcionalista de economia e recoloca a economia no seio do mundo da vida, do mundo das relações humanas, desfazendo-a como sistema colonizador e sufocador de potencialidades. O mercado deixa de ser o agente obscuro que determina as relações sociais. Recupera-se a idéia de *troca* como a essência das relações econômicas – em contraposição à idéia de mercado. A economia solidária, portanto, nega o mercado como *mão invisível*, e afirma relações de troca.

Na América Latina, e no Brasil em particular, as práticas e reflexões do campo da educação popular, bem como pesquisas e produções teóricas no campo da educação e trabalho, têm trazido relevantes contribuições para o tema da educação cooperativa, como ilustram as produções de Lia Tiriba (2001, 2004) e Marcos Arruda (2003).

Um dos desafios que se coloca com relação à concepção e prática de educação cooperativa é adensar os referenciais teóricos que lhe sustentam. Na reflexão apresentada aqui analisamos a pertinência de trabalhar com o referencial de sistematização de experiências, a partir do entendimento construído no âmbito da educação popular; com a questão teórica e metodológica da Ergologia e, ainda, com metodologias de pesquisa e formação inspiradas nas biografias formadoras. Argumentamos aqui em que este tripé teórico-metodológico pode contribuir com o aprofundamento de fundamentos e de perspectivas teórico-metodológicas para a criação de dispositivos de formação para a educação cooperativa.

Para a educação popular é fundamental que os sujeitos estejam implicados individual e coletivamente na ação política ou pedagógica a que se propõem realizar. E, também, que sua ação não deve se reduzir a um ativismo e nem, por outro lado, a um verbalismo. Afinal, a educação popular, enquanto movimento educativo voltado para processos de libertação e emancipação das classes populares em relação às múltiplas formas de opressão em que se encontram, procura se orientar por uma práxis crítica. Uma das ferramentas desenvolvidas ao longo da história da educação popular para isso acontecer é exatamente a *sistematização* da experiência. Esta ferramenta é, basicamente, um caminho de investigação-formação-ação que permite aos envolvidos, através de uma ação reflexiva e coletiva, se apropriar criticamente de suas experiências através de narrativas reflexivas compartilhadas e sistematizadas em conjunto, a partir de um eixo definido pelo grupo. Na realização da sistematização os envolvidos identificam limites, possibilidades e contradições que emergem de suas práticas e que demandam explicações. O entendimento aprofundado de sua prática tem o objetivo de direcionar as ações de um grupo. O respeito às diferentes vozes orienta à sistematização. Esta ferramenta permite que os sujeitos que vivem uma determinada experiência voltem-se crítica e coletivamente sobre ela para metodicamente conhecê-la para melhorá-la ou mesmo buscarem novos direcionamentos. O processo de sistematizar implica na busca do conhecimento formal das diferentes áreas de conhecimento, embora a atitude de problematização dos conceitos instituídos seja condição para garantir uma articulação crítica dos mesmos com a experiência analisada. A sistematização da própria experiência apóia-se no uso da escrita reflexiva de autoria dos sujeitos da prática. Tal produção coletiva contri-

bui para o comprometimento com a ação. A sistematização permite, então, a “reconstrução crítica e interpretativa das experiências de educação e organização popular e/ou social e do significado que seus atores lhes dão” (VERONESE, s/d).

No âmbito da economia popular e solidária a atividade de trabalho tem, por definição, características diferenciadas do trabalho assalariado. A perspectiva é a autogestão no trabalho. Conhecer o que acontece no cotidiano, na realização concreta desta forma de atividade de trabalho é central para a qualificada consolidação dos empreendimentos. Neste sentido, as contribuições de uma perspectiva teórica que aprofunda a “atividade” de trabalho como histórica, sempre acontecendo e se refazendo parece-nos fundamental. É aqui que se situam as reflexões de Yves Schwartz (2002). Este autor nos diz que:

ao se tratar da atividade humana [o trabalho] cria-se sempre um ou vários campos de debates entre umas normas antecedentes e umas “renormatizações” (parciais) que produzem história de modo dialético e em todos os níveis entre o microscópico e o macroscópico. Esses processos “ergológicos” acarretam um desconforto permanente no uso dos conceitos que deveriam antecipar ou conhecer esses processos (p. 126).

Para este autor,

a disciplina ergológica não é, portanto, uma disciplina no sentido de um campo de saber específico, mas uma norma que a ambição intelectual deve se propor ao lidar com esse tipo de processos: o equipamento intelectual antecedente a toda a leitura de um processo ergológico não deve nunca, portanto, acabar com a preocupação a respeito da legitimidade do corpus conceitual em relação à renormatizações e ressingularizações geradas nos debates mais ou menos locais da atividade...

Mas essa ambição de conhecimento deve saber que sempre corre riscos se parar cedo demais nesse itinerário que a obriga a colocar-se em reaprendizagem contínua dos centros, dos sujeitos humanos, da atividade (Schwartz, 2002, p.135-6).

Esta perspectiva teórica tem um potencial muito rico para a construção e o reconhecimento da problemática da produção e legitimação de saberes *de cooperação* e para a criação de dispositivos de formação de educação cooperativa. Ela permite a fundamentação do significado e de elaboração de procedimentos para o estudo das renormatizações da atividade “viva” e histórica do trabalho ocorrida nesses empreendimentos. Atividade esta extremamente complexa, dada a sua condição atual de subordinação, mesmo que relativa, às relações sociais capitalistas, que são hegemônicas. Pensamos que tal abordagem nos permite confrontar as normatizações que têm sido construídas pelos conhecimentos estruturados como um “dever ser” da economia popular e solidária, que está sistematizado nos estatutos de cooperativas ou das associações cooperativas e, também, em cursos de formação, com as renormatizações que vão ocorrendo no cotidiano do trabalho. Estamos, então, trazendo para o âmbito da economia popular e solidária as discussões sobre as relações entre trabalho prescrito e trabalho real que são conceitos fundamentais para se estudar o movimento dialético entre o dever ser e o que realmente acontece.

No conhecimento do efetivamente realizado, coloca-se a escuta e o diálogo com os sujeitos que realizam a atividade para conhecer a “verbalização das experiências de trabalho, pelas forças de apelo/recordação” (Schwartz, 2004, p. 172); ou, dito de outro modo pelo mesmo autor, “das forças de convocação e de reconvocação” (2000, p. 44). Aqui se coloca um pressuposto da abordagem ergo-

lógica: olhar para a atividade de trabalho como algo sempre em movimento, com implicação dos sujeitos singularmente envolvidos. O trabalho é algo a ser estranhado sempre, pois está em permanente mudança. Não se trata de desconhecer o lugar da norma e das diversas conceituações sobre o trabalho em questão, mas de avaliá-las no confronto com a memória e com a atividade de trabalho atual.

Um elemento chave, diretamente associado com essa questão da normatização e renormatização, refere-se às relações entre *atividade, valor e saberes* indicadas pelos estudos ergológicos: “desde que se trate da vida e das atividades humanas, que integram o projeto de conhecimento, valores saberes e atividades se mesclam num triângulo que desloca parcial, mas fundamentalmente, o terreno da epistemologia” (Schwartz, 2002, p. 147). Nos tempos singulares do trabalho, que “parece gerar ‘dramáticos usos de si mesmo’ e o uso de si pelos outros, negociações sempre aleatórias entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros, devendo ser problematizados em situações sempre históricas” (Schwartz, 2002, p. 172). Esses elementos teóricos nos fazem imaginar a rica dinâmica que acontece nas ações cotidianas dos empreendimentos solidários que os vão, então, constituindo.

A construção de uma interlocução, de parceria e real compartilhamento, entre os que estão diretamente envolvidos na atividade de trabalho e os profissionais do conceito e/ou da norma, é defendida por Schwartz. Ele propõe o que chama de dispositivo a três pólos: no primeiro, os conceitos dos diferentes campos do saber acadêmico ou do saberes instituídos; no outro, a atividade de trabalho no seu estar sendo; e, finalmente, o terceiro pólo, o lugar da disposição, da “vontade de saber”, da humildade epistemológica implicada, para que o encontro dos sujeitos instituidores dos

outros dois pólos aconteça (2002, p. 145-147).

Este referencial teórico da Ergologia, o qual apenas apresentamos alguns de seus aspectos e, ainda, de forma breve, apresenta um potencial de capturar a atividade de trabalho no seu tempo próprio de acontecer. Consideramos que esse é um elemento chave para conhecer os saberes cooperativos e não cooperativos se produzindo nos empreendimentos econômicos populares e solidários. E, ainda, oferece subsídios para se pensar a relação entre saberes da experiência e conceitos nos processos formativos para a cooperação.

Um exemplo a respeito da gestão do trabalho em cooperativas ilustra o potencial da construção de uma abordagem que contribua na fundamentação de dispositivos de educação cooperativa, na perspectiva que aqui ensaiamos.

A esses dois referenciais propomos, ainda, o de Marie-Christine Joso, especialmente o que esta autora refere como histórias de vida a serviço de projetos (1994, 2004). As suas reflexões têm nos inspirado na realização de exercícios de rememoração e de apropriação consciente, por parte de nossos sujeitos de pesquisa, de vivências significativas de cooperação e de saberes de cooperação que vêm produzindo ao longo de suas vidas. A intenção é contribuir para o processo de reconhecimento e de compreensão do lugar de tais marcas na sua atual atividade nos empreendimentos econômicos populares e solidários. Num processo metodológico de “caminhar para si” e, posteriormente, “caminhar com” - dimensão intersubjetiva -, que implica em narrativas orais e escritas, o processo de pesquisa-formação permite ao sujeito apropriar-se de suas vivências, tornando-as experiências propriamente formadoras.

As três perspectivas a que, brevemente, fizemos referência aqui podem, então, alimentar referenciais que es-

tão fundamentando (ou que venham fundamentar) projetos e dispositivos de educação cooperativa. Do ponto de vista epistemológico, a centralidade da experiência na formação dos sujeitos e o reforço ao seu direito e possibilidade de fazer a sua história aproximam os referenciais. Os três nos encaminham para repensar as relações entre saberes da experiência e patrimônios de conhecimentos e normas instituídos. Colocam-nos o desafio de criarmos um “outro lugar” para a produção de conhecimento, que articule e problematize a ambos. Cada um dos referenciais contribui para a realização de elementos centrais para a educação cooperativa: educação e protagonismo individual e coletivo; educação e produção de sentidos individuais e coletivos; educação e a arte de seguir normas individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, de refazê-las; educação e produção de novos conceitos; metodologia de pesquisa e de formação e processos subjetivos e intersubjetivos; educação e construção de conhecimento e de ação coletiva; educação e resgate dos saberes e da memória individual e coletiva e, ainda, educação e legitimação de saberes individuais e coletivos.

Penso que construir um referencial teórico-metodológico nesta direção contribui com um desafio apontado por alguns educadores e teóricos da educação popular para a construção de uma *outra economia*: “... o desafio é como articular os dois campos de conhecimento e ação [economia popular e educação popular], por meio de um processo prático que redimensione, ao mesmo tempo, a questão da racionalidade econômica e da racionalidade educativa” (Tiriba, 2000, p. 217).

Uma tessitura teórica dessa natureza permite, por seus pressupostos, uma ampliação do foco de nosso olhar para a dinâmica cotidiana do trabalho na produção associada, sem, obviamente, perder de vista a sua articula-

ção com o contexto das relações sociais mais amplas, em que a prática singular se encontra enredada. Permite analisar o processo de afirmação e negação objetiva e subjetiva de culturas e modos de realizar a cooperação no cotidiano. Além disso, auxilia os sujeitos a se tornarem sempre mais implicados com o seu fazer através de um processo formativo que os envolva na sua singularidade e, ao mesmo tempo, na sua relação com companheiros e companheiras de construção de empreendimentos populares e solidários. Contribui para a apropriação crítica, para fins de reconhecimento do feito e do muito a se fazer, dos seus saberes da experiência, nos âmbitos da singularidade e da coletividade.

Há, certamente, uma complexidade enorme de questões a serem consideradas na investigação sobre produção e legitimação de saberes de cooperação no âmbito da economia popular e solidária e, de forma mais específica, a respeito dos impactos de tal conhecimento para a elaboração de dispositivos de formação para programas de educação cooperativa. O nosso intento neste ensaio foi socializar reflexões iniciais que temos feito sobre o assunto e, assim, contribuir para o conjunto de trabalhos de outros colegas que também têm analisado este tema e realizado práticas de educação cooperativa. Em outra ocasião afirmávamos que:

A problemática da produção, validação e legitimação de saberes das experiências daqueles e daquelas que vivem do trabalho acompanha a história da humanidade. A luta para afirmarem-se a partir da práxis, e não somente através do ativismo ou verbalismo, como diria Paulo Freire, constitui-se num desafio permanente para tais sujeitos. Homens e mulheres produzem a existência, situados, contextualizados. No entanto, na árdua luta por se tornarem mais sujeitos necessitam se reconhecer e se identificar como sujeitos de práxis. E, nes-

se movimento vivo, travam uma luta contra o processo cotidiano de coisificação, nessa dolorosa experiência contemporânea de aprofundamento da universalização da mercantilização de tudo e de todos. No entanto, ao mesmo tempo, a capacidade humana de se desacomodar e fazer frente ao assujeitamento se manifesta ainda, mas também se esconde na sua relação com o *trabalho* e, mais amplamente, nos *processos de produção da existência*. Afinal, como trabalhadores, somos e não somos mercadoria (Fischer, 2003, p. 71)

Consideramos que tomarmos como objeto de nossa reflexão a temática da produção e legitimação de saberes para e no trabalho, na perspectiva de articulá-la ao tema da educação cooperativa, é um fértil caminho para enriquecer dispositivos de formação para a cooperação.

Neste artigo indicamos elementos de três referenciais que, articulados, podem contribuir com tal enriquecimento.

Concluimos com um exemplo. Há um pressuposto praticamente consensuado de que uma característica do trabalho em cooperativas é possibilitar que os trabalhadores conheçam e sejam capazes de realizar as diferentes funções do processo de trabalho. Em algumas cooperativas visitadas¹ os trabalhadores relatam práticas e sentidos muito diferenciados a respeito dessa norma, em que outros valores e análises do processo e resultados do trabalho os fazem questionar ou, por outro lado, confirmar tal princípio de organização do

trabalho nos empreendimentos. Esses saberes produzidos diretamente na gestão do trabalho e aqueles produzidos por teorias da administração, ou mesmo por princípios do que seja um trabalho coletivo, precisam confrontar-se para serem mutuamente problematizados e, possivelmente, para que um novo patamar de produção de conhecimento a respeito seja alcançado. Os referenciais apontados contribuem para se pensar como um programa de educação cooperativa poderia se estruturar para que o desejado e o real estejam dialeticamente articulados de forma que pensar o devir do empreendimento econômico solidário esteja calcado na dinâmica cotidiana do mesmo.

Referências

- ARRUDA, M. 2003. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Rio de Janeiro, Vozes/PACS, 263 p.
- CARBONARI, P.C. 2006 *Economia popular e solidária: possibilidades e limites*. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/rcs/biblioteca/Carbonari.htm>, acesso em 19/07/2006.
- CATTANI, A.D. (org.). 2003. *A outra economia*. Porto Alegre, Veraz Editores, p. 306.
- FISCHER, M.C.B. 2004. Notas sobre saberes da experiência e a constituição de empreendimentos econômicos solidários. *Ciências Sociais UNISINOS*, 40(164): 139-151.
- FISCHER, M.C.B. e ZIEBELL, C.R. 2004. Saberes da experiência e o protagonismo das mulheres: construindo e desconstruindo relações entre esferas da produção e da reprodução. In: L. TIRIBA e I. PICANÇO (orgs.), *Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular e solidária*. Aparecida/SP, Idéias & Letras, p. 55-74.
- JOSSO, M.-C. 1999. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 25(2): 11-23.
- JOSSO, M.-C. 2004. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 285 p.
- PIRES, V. 2005. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo, Cortez, 142 p.
- SANTOS, E.H. 2000a. A produção do saber e sua legitimação política. *Outras Falas: Educação do Trabalhador*, n.º 3 :64-69.
- SANTOS, E.H. 2000b. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho e Educação*, 7:119-130.
- SANTOS, E.H. 2003. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: L.A.O. GONÇALVES, *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 29-40.
- SCHWARTZ, Y. 2000. A comunidade científica ampliada. *Trabalho & Educação*, 7:38-46.
- SCHWARTZ, Y. 2002. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica – paidéia e politeia. *Revista Pro-Posições*, 13(1):126-149.
- SCHWARTZ, Y. 2004. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: *Ergonomia em busca de seus princípios*. São Paulo, Ed. Blucher, p. 141-180.
- SCHNEIDER, J.O. (org.). 2003. *Educação cooperativa e suas práticas*. Brasília, SESCOOP, 256 p.
- TIRIBA, L. 2001. *Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia (s) da produção associada*. Ijuí, Unijuí, 400 p.
- TIRIBA, L. e PICANÇO, I. (orgs.). 2004. *Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular e solidária*. Aparecida, Idéias & Letras, 293 p.

Submetido em: 01/08/2006
Aceito em: 02/10/2006

Maria Clara Bueno Fischer
UNISINOS, RS, Brasil

¹ Referimo-nos aqui a lugares de pesquisa que temos realizado e também visitas com alunos de graduação e pós-graduação a empreendimentos econômicos solidários e populares.