

**TEORIA DO RECONHECIMENTO E
ECONOMIA SOLIDÁRIA:
UMA PROPOSTA DE RECOMPOSIÇÃO ENTRE
IGUALDADE E SOLIDARIEDADE**
THEORY OF RECOGNITION AND SOLIDARITY
ECONOMY:
A PROPOSAL FOR RECOMPOSITION BETWEEN
EQUALITY AND SOLIDARITY

Paula Gontijo Martins¹

Associação Imagem Comunitária – MG

Lucas de Alvarenga Gontijo²

FDMC

Resumo

O presente artigo busca concatenar duas bases teóricas complementares. O escrito que segue propõe, portanto, alargar a discussão que se tem da Teoria do Reconhecimento com a Economia Solidária. A reflexão proposta se baseia nos paradigmas da descentralização das decisões, autogestão ou gestão compartilhada e construção ética de um ambiente de trabalho.

Palavras-chave

Teoria do reconhecimento. Economia solidária. Gestão.

Abstract

The present article seeks to concatenate two complementary theoretical bases. The paper that follows proposes, therefore, to broaden the discussion that one has of the Theory of the Recognition with the Solidary Economy. The reflection is based on the paradigms of decentralization of decisions, self management or shared management and ethical construction of a work environment.

Keywords

Theory of recognition. Solidarity economy. Management.

1. A proposta a ser escrita: a relação entre teoria e práxis como metodologia para compreensão do funcionamento social do trabalho e do conhecimento.

¹ Associação Imagem Comunitária – Grupo de Pesquisa em Mídias de Acesso ao Público/RJ. Mestre em Direito. Graduada em Administração pela USP.

² Professor Titular de Filosofia do Direito da Graduação da Faculdade de Direito Milton Campos e PUC Minas.

O presente artigo busca concatenar duas bases teóricas muito em voga na contemporaneidade, por sua vez complementares. Entretanto, é espantoso que a interseção destes dois assuntos ainda tenha uma produção bibliográfica pequena ou insipiente no Brasil. O escrito que segue propõe, portanto, alargar a discussão que se tem da Teoria do Reconhecimento com a Economia Solidária. Os autores se mantiveram, pelos últimos 7 anos, envolvidos com grupos que buscam formas colaborativas, menos hierárquicas e menos centralizadas, para a construção e realização de seus trabalhos. Eis que há aqui a percepção de resultados tanto na esfera teórica como na prática, a fim de problematizar os resultados até aqui encontrados e atualizar as conclusões que foram possíveis quando essas pesquisas começaram, em 2009.

Neste artigo, pretende-se retomar os marcos teóricos iniciais da pesquisa que eram, naquele momento, Axel Honneth e Nancy Fraser e rediscutir experiências produtivas de cunho colaborativo, compartilhando problemas práticos e conceituais que perpassam o mundo do trabalho e a teoria da justiça social. Buscar-se-á reconstruir conclusões outrora firmadas, a recompor a relação entre conceitos de igualdade e de solidariedade.

Não restritos a grupos que pertencem formalmente à Economia Solidária, propõe-se discutir experiências que apostam na “associação entre iguais” e na “construção solidária” (SANTOS, RODRÍGUEZ, 2005) para problematizar, em alguma medida, valores econômicos vinculados à centralização de poder, à hierarquização de saberes e à defesa de processos meritocráticos como critério para distribuição dos resultados do trabalho.

Diante de uma sociedade que compartilha valores tão contraditórios como herança e livre concorrência, neste artigo, busca-se contribuir para um projeto de construção conjunta e solidária de saberes (GUSTIN, 2010) - ao explorar e compartilhar experiências que buscam formas de acesso, produção e partilha do trabalho e de seus resultados, baseados na descentralização das decisões, na autogestão ou gestão compartilhada, na construção

ética de um ambiente de trabalho, onde se busca pautar as relações segundo laços de confiança.

Em um primeiro momento, pretende-se apresentar e problematizar algumas questões vivenciadas na *Escola Oi Kabum! BH*, Escola de Arte e Tecnologia que possuiu como projeto pedagógico a gestão democrática e compartilhada de seus processos administrativos e pedagógicos; e, posteriormente, pretende-se discuti-las à luz de duas diferentes abordagens sobre a Teoria do Reconhecimento - uma elaborada por Nancy Fraser e outra por Axel Honneth.

2. Breve relatório da experiência acumulada: *Escola Oi Kabum! BH*

A *Oi Kabum!* foi uma escola de arte e tecnologia criada pelo Instituto *Oi Futuro*, que funcionou de 2001 à 2016 e que buscou instigar jovens a se apropriarem das tecnologias da comunicação e da informação em processos de criação artística. (SANTOS, 2015)

Presente em quatro capitais do Brasil: Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belo Horizonte, as escolas foram implementadas com a parceria de ONG locais que apresentavam experiência com o tema e o público-alvo do programa: jovens de 16 a 24 anos, residentes nas periferias dos grandes centros urbanos.

No caso de Belo Horizonte, a parceria entre o *Instituto Oi Futuro* e a ONG *Associação Imagem Comunitária* foi cunhada em 2009 e também possui articulação com a *Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais*, pois a escola situava-se dentro do *Plug Minas* (Centro de Formação e Experimentação Digital do Governo de Minas Gerais) - complexo de prédios, onde antes funcionava a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) e hoje oferece cursos diversos para jovens da rede pública de ensino da cidade.

Coerente com a proposta do *Programa de Educação do Oi Futuro* e com a missão da ONG *AIC* (Associação Imagem Comunitária) que administrou a escola em Belo Horizonte, a *Oi*

Kabum! BH tinha como Projeto Político Pedagógico (2010) a democratização da informação, do ensino e de sua gestão. Dessa forma, desde sua fundação, buscou ferramentas que possibilitassem que a comunidade escolar participasse da construção escolar. Analisar-se-á duas delas, os Grupos de Gestão e os Grupos de Trabalho.

Os Grupos de Gestão (GG) e os Grupos de Trabalho (GT):

O primeiro espaço criado para o compartilhamento da gestão escolar foram os Grupos de Gestão (GG). Ao princípio, 6 GG foram criados. Seis grupos que englobavam grandes temas de preocupação da escola: a biblioteca, a parceria com as escolas públicas de onde provinham os jovens, o sistema pedagógico e a gestão do orçamento da escola, a sustentabilidade ecológica da escola, a gestão da comunicação interna e externa, a troca de habilidades e saberes. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010)

Para cada tema, um grupo composto por alunos, professores, profissionais do administrativo e coordenação, ficava encarregado pela avaliação, planejamento, estabelecimento de pautas para o semestre e coordenação das atividades relacionadas ao tema em questão. Cada grupo possuía autonomia para planejar e deliberar sobre as atividades do grupo no período de sua administração.

A composição dos integrantes de cada grupo era realizada por inscrição, levando em consideração o desejo de cada um e também o rodízio entre os grupos a cada semestre. A medida do possível, os integrantes eram estimulados a experimentarem grupos e temas diferentes, ampliando sua compreensão e atuação sobre a escola. Outro critério importante era a diversificação dos integrantes do grupo. Cada grupo deveria conter pessoas das diferentes áreas de trabalho da escola: professores, alunos, técnicos administrativos, coordenação.

Os grupos iniciavam e fechavam suas atividades nas Assembleias Gerais. Ao início e ao término de cada semestre, os

grupos apresentavam suas atividades, avaliavam o que foi realizado, indicavam modificações e sugeriam a formação de novos grupos ou a desmobilização de outros. Nas assembleias eram repassadas as atividades que deveriam seguir continuidade de um semestre para o outro.

Outro ponto relevante, é que os GG possuíam carga horária semanal estabelecida dentro do currículo escolar. Dessa forma, o horário era garantido como hora-aula simultânea para toda a escola. No dia e no horário dos GG, todos participavam simultaneamente de seus respectivos grupos, facilitando as trocas de informações e questões operacionais quando um grupo realizava alguma atividade em conjunto com outro.

O modelo administrativo da escola tomou tal dimensão que englobou todas as atividades gerenciais, até mesmo aquelas relacionadas ao setor financeiro e institucional do programa. Após três anos de trabalho junto aos GG, as atividades estratégicas que ainda não estavam vinculadas ao formato dos grupos, foram redesenhadas, novos grupos foram formados e institucionalizou-se um novo modelo de gestão compartilhada da Escola Oi Kabum! BH. Foram criados os Grupos de Trabalho (GT) - grupos guarda chuva que estariam relacionados aos Grupos de Gestão (GG), porém, com mais tempo para o trabalho coletivo e com maior poder de alcance que os primeiros.

Como nos GG, a cada semestre, discutia-se a necessidade relativa ao número e aos temas dos GT. No entanto, com algumas variações, dependendo da necessidade do calendário escolar (pois alguns semestres possuíam um maior número de eventos), foram consolidados 4 GT, detalhados abaixo. GT Pedagógico: responsável pela avaliação pedagógica e curricular escolar, pela avaliação dos jovens, pelas modificações e alterações na matriz curricular; pelo calendário escolar; e pela relação com a Secretaria de Educação do Estado (SEE). GT de Gestão Escolar: responsável pela administração do orçamento anual da escola, pela política de Recursos Humanos, bem como a política de contratação e editais; pela política de avaliação de equipe. GT de Pesquisa e Comunicação: responsável pela gestão das informações da escola

no que tange as pesquisas, as avaliações e as sistematizações escolares. O GT é responsável pela geração e acompanhamento de pesquisas pedagógicas e avaliativas, bem como a sistematização e a entrega de relatórios. GT dos Laboratórios e/ou Projetos: responsável pela gestão da estrutura interna de cada laboratório (equipamentos e mobiliário), seus editais de residências e de prestação de serviços. Por este GT, também perpassavam ações estratégicas de sustentabilidade dos laboratórios e a busca de projetos de longo prazo.

A figura abaixo auxilia a compreensão da organização proposta e a integração dos GG aos GT.

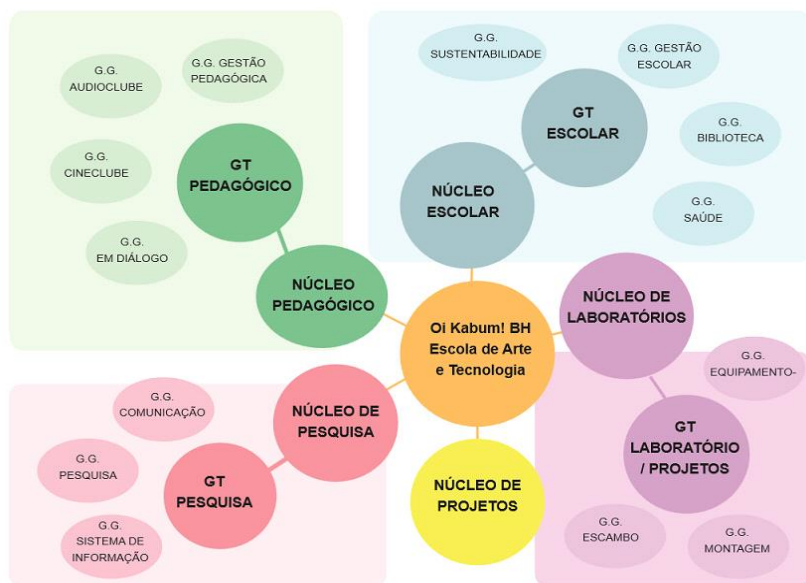


Figura 1: Estrutura organizacional da *Escola Oi Kabum! BH* (2014-2015). Fonte: relatórios trimestrais entregues ao Oi Futuro.

Os GT passaram a estruturar todas as atividades da escola. Compostos por representantes da coordenação, da equipe administrativa, pelo quadro de educadores e monitores da escola,

os GT também pertenciam à ciclos semestrais, em que os temas e a composição dos integrantes eram avaliadas e re-planejadas em assembleias no início e no término de cada semestre.

Com intensidade e carga de trabalho superiores às dos GG, os GT possuíam dois encontros semanais estabelecidos na agenda comum da escola. Nestes momentos, todos os integrantes possuíam carga horária remunerada e direcionada para seus respectivos grupos. Cada GT possuía autonomia para organizar sua pauta e agenda semestral, além de deliberar sobre os assuntos que estavam responsáveis.

É importante destacar algumas ferramentas que desenvolvemos ao longo do tempo: 1) uma agenda comum do coletivo, aberta e visível; 2) o estabelecimentos de horários comuns de trabalho entre as equipes; 3) organização de pautas para as reuniões, obedecendo um rodízio de temas para que todos os assuntos pudessem ser contemplados; 4) documentos de referência abertos e compartilhados com toda a equipe para o registro de decisões ou procedimentos relevantes sobre o grupo ou sobre temas centrais para a escola (como avaliação dos jovens e da equipe). Além da transparência, os documentos de referência garantiam a memória (cumulativa) dos acordos e do processo de discussão para as deliberações daquele momento.

No que tange a coordenação da escola, nestes 7 anos passamos por diversas transformações, variando sua composição de 4 a 2 integrantes. Com a organização dos GT, a coordenação permaneceu com a incumbência principal de representação e comunicação institucional, auxiliando na organização das pautas e dos encaminhamentos dos GT. É importante ressaltar que na *Oi Kabum! BH* o poder concentrado nas figuras da coordenação nunca foi completamente diluído. A representação institucional, a participação em encontros entre coordenação das outras escolas, a comunicação direta com os financiadores do projeto e com outros parceiros estratégicos para a escola, concentravam informações em alguns agentes, fazendo com que suas falas fossem predominantes ou definidoras de percursos em alguns momentos.

Outra questão relativa aos cargos é que dentre os 26 funcionários da escola, 80% possuíam remuneração por sua hora de trabalho bastante equiparada. Essa conquista foi muito significativa no que tange a igualdade entre os funcionários da escola e a tranquilidade para a reorganização de grupos e atividades. No entanto, os outros 20% constituídos pela equipe administrativa contestam a incoerência e auxiliavam na busca para sanar a diferença.³

³ Dois exemplos: Dois acontecimentos vivenciados ajudam a elucidar a organização, as possibilidades de resolução de problemas e a dinâmica de tomada de decisões dos GT e dos GG.

O GT de Gestão Escolar levou para Assembleia Geral (jovens, educadores, equipe administrativa e coordenação) a discussão sobre o sumiço de uma câmera fotográfica, uma dentre as três compartilhadas pela escola. Fato nunca antes ocorrido, a suspeita era que a câmera teria sido roubada por alguém da própria escola. A proposição apresentada pelo GT seria que todos deveríamos compartilhar o prejuízo com a perda do equipamento, dado que a gestão e cuidado dos mesmos era feita por todos.

Após conversa com o coletivo, umas das jovens defendeu que não deveríamos compartilhar o prejuízo, mas sim o esforço de mobilização de toda a escola para a arrecadação de dinheiro suficiente para a compra de uma nova câmera. A ideia que não havia sido cogitada foi acatada como melhor alternativa pelos recursos que tínhamos disponíveis e pela coerência com a proposta pedagógica da escola. Muitos dali não poderia tirar do bolso o desconto do prejuízo, mas se comprometiam com a recuperação do dano.

Uma comissão de alunos foi organizada para tocarem as ações de recuperação da câmera e, caso não obtivesse sucesso, outra câmera não seria comprada. O grupo foi formado, foram realizadas uma campanha para a devolução da câmera e um basar para arrecadação do dinheiro. As duas ações não obtiveram sucesso e a câmera não foi reposta.

Outro fato que pode ser citado foi a reformulação da matriz curricular, adaptada para a certificação como Escola Técnica de Nível Médio pela Secretaria Estadual de Educação.

O GT Pedagógico assumiu a responsabilidade de reformular a matriz curricular, com o desafio de garantir: a transversalidade entre as disciplinas; a democratização das possibilidades de escolha de percursos curriculares dos jovens, sem que a estrutura fosse definida a priori; a integração de atividades laboratoriais e atividades externas (como o trabalho do jovem) como pertencentes à matriz curricular; e um método de avaliação apoiado no acompanhamento do percurso e deslocamento particular dos jovens na escola.

Feita a explanação sobre a experiência escolar, propõe-se então analisá-la segundo duas perspectivas: 1) como “remédios transformativos” (FRASER, 2001, 2002, 2007a); e 2) como iniciativas que tensionam a expansão moral das relações atuais - em busca de uma construção de uma eticidade solidária. (HONNETH, 2003, 2007a).

3. Remédios Transformativos

Em um momento de grande efervescência de discussões e teorias sobre o reconhecimento de diferenças e sobre o cuidado específico com questões identitárias (como gênero, etnia e/ou religião), Nancy Fraser (1996, 2001, 2002, 2007a, 2007b, 2009) chama atenção para os problemas e possíveis contradições que estas reivindicações podem ocasionar se isoladas ou não integradas às lutas sociais anteriores.

Nancy Fraser (2002) acusa que após a era pós socialista - período após a queda do muro de Berlim, marcado pela descrença nos valores e lutas socialistas - têm-se esquecido de problemas econômicos básicos. Problemas que limitam o acesso a bens e recursos mínimos e que limitam a participação plena de sujeitos no debate público.

Fraser (1996) propõe uma Teoria Crítica do Reconhecimento, com vistas à construção de uma Justiça Ampliada. Uma teoria baseada no modelo de *status*, que alia e integra coerentemente, dois critérios normativos: critérios objetivos redistributivos e critérios (inter)subjetivos baseados no reconhecimento do outro.

Os critérios objetivos, de ordem redistributiva, buscariam combater injustiças de ordem econômica, como a exploração, a

A matriz foi reformulada e aprovada pela Secretaria com sucesso. Tal pretensão, não teria sido possível sem a formação de um grupo de trabalho transdisciplinar, empoderado para tomada de decisões que impactariam todo o coletivo e ciente da complexidade de ações necessários para se gerir uma estrutura escolar.

marginalização e a privação, em situações que privilegiam grupos em detrimento de outros. Os critérios (inter)subjetivos, da ordem do reconhecimento, buscariam combater injustiças simbólicas, como a dominação cultural, o não reconhecimento de valores e especificidades, o desrespeito a grupos e indivíduos.

O principal problema discutido pela autora está em como conciliar os dois critérios, ou como conciliar “remédios” para as duas ordens de problemas, sem criar contradições internas em que um anule o outro - o que Fraser (2007, 2009) intitula de “esquizofrenia filosófica” (FRASER, 2001). Como exemplo, podemos citar a política de cotas em universidades, que visa reconhecer a defasagem escolar histórica de grupos étnicos minoritários e reposicioná-los socialmente. A intervenção em critérios objetivos para a ampliação do acesso educacional a classes desfavorecidas, pode fortalecer a rivalidade entre outros grupos, gerando conflito segundo os critérios intersubjetivos.

Para tanto, Fraser (2001) defende que “remédios transformativos” tanto objetivos quanto intersubjetivos devam ser conciliados. Remédios transformativos que desconstruam a origem dos problemas e não apenas remedie seus efeitos imediatos. No caso, remédios transformativos objetivos constituiriam para a revisão dos fundamentos da dinâmica econômica atual, como a acumulação de capital e propriedade que transmite privilégios por gerações; e os remédios transformativos (inter)subjetivos constituiriam a revisão de políticas que hierarquizam diferenças culturais.

No nosso entender, os remédios transformativos apontados por Fraser (2001, FRASER; HONNETH, 2003) desestabilizariam senso comum e possibilitariam a reorganização de estruturas sociais. No que tange o universo econômico e cultural, chamamos atenção para nossos padrões hierárquicos de saber e de poder que perpetuam privilégios.

Neste íterim, a experiência da *Escola Oi Kabum!* nos trazem algumas reflexões sobre a possibilidade de desconstrução de algumas hierarquias presentes no ambiente de trabalho e no

ambiente escolar, tensionando para a reorganização das relações segundo um parâmetro de igualdade.

Como defendido por Ranciere (2010), as relações humanas partem do pressuposto da diferença, mas da diferença hierarquizada, com a existência de superiores e inferiores. Segundo o autor, temos que ousar e tensionar para que a igualdade seja o ponto de partida. Na igualdade estaria o desafio e também a possibilidade de superação de grandes problemas. Com base na igualdade, exigimos os mesmos direitos, exigimos o mesmo respeito, exigimos acesso aos procedimentos sociais para a expansão das nossas reivindicações.

Baseada na experiência apresentada, pensa-se que dois pontos cruciais na escola, podem nos trazer reflexões significativas segundo uma proposta transformadora: 1) a busca pela construção de espaços onde haja associação entre iguais (meios, voz, recursos), o que implica a descentralização (ou redistribuição) do “poder saber” (FOUCAULT, 2008) estratégico e gerencial; 2) a busca pela construção de espaços multiculturais, coordenados por indivíduos diversos, o que implica a desconstrução de hierarquias presentes em diferenciação de saberes e de culturas.

A gestão administrativa, financeira ou estrutural dos empreendimentos de nosso tempo, estão centralizadas nas mãos de algumas pessoas, preparadas e empoderadas para tais atividades. Culturalmente, há respaldo para a delegação do poder administrativo e a centralização do poder estratégico em alguns, que com maior eficiência e eficácia, consegue tomar decisões mais rápidas e direcionar os fluxos de operações de forma mais harmoniosa.

É quase que natural a escolha e o encaminhamento de algumas pessoas para atividades de cunho gerencial e estratégico.

No entanto, ao buscar desconstruir essa zona de conforto, podemos observar uma redistribuição de informações, e conseqüentemente, de compreensões, meios e acessos entre grupos maiores.

Os GG, GT e as assembleias foram espaços ricos para a reflexão e aprendizado sobre a desconstrução do poder

centralizado, hierarquização do poder gerencial (onde se concentram os maiores salários) e o poder tático e operacional, que se ocupam de atividades ditas menos estratégicas.

A eleição dos temas de preocupação da escola, a separação destes temas em grandes construtos e a divisão de grupos que passariam a pensar e atuar diante deles, não apenas compartilhou trabalho e problemas, mas compartilhou a compreensão complexa da interdisciplinariedade e transversalidade as questões, convocando os sujeitos para serem corresponsáveis das construções e decisões sobre seu meio.

A partilha do pensamento estratégico resgata o potencial criador e transformador do trabalho, possibilitando que sujeitos reinventem, interfiram e transformem suas atividades, o meio ou local de trabalho, além dos resultados possíveis ali gerados.

Dentro dos grupos, educadores, funcionários, coordenadores, jovens e monitores, partiam do pressuposto que possuíam igual poder de fala e intervenção nas pautas e planejamentos assumidos. Os grupos e assembleias eram espaços de debates, confronto de ideias, disputas políticas, e o resgate do parâmetro de igualdade estava colocado pela igual responsabilidade pelo problema assumido.

Tais espaços levantavam muitas questões. O descompromisso, as falhas, os erros, as rivalidades interpessoais, as imputações de culpas e culpados, o empoderamento de alguns sobre outros, colocavam questões, dúvidas e descrenças sobre o processo. Mas como proposta pedagógica da Escola, as situações estavam como processo de aprendizado, e os conflitos maiores eram levados para assembleia para serem debatidos. Havia ali uma vontade de experimentar outra forma de resolver nossas questões.

No mesmo sentido, a descentralização dos poderes da coordenação era questionada, requerendo-se resoluções rápidas e assertivas. Ficava explícita a necessidade de um pai, de um pastor ou de um juiz em certas situações. Houve momentos que decidimos por assim encaminhar as questões, em outros, retornávamos o problema em assembleia. No entanto, sempre que uma decisão era tomada pela coordenação de forma centralizada,

tomavam destaque a violência embutida nas decisões baseadas na autoridade.

Pensamos que a desconstrução de algumas estruturas de poder, redistribuí o saber, os meios, as ferramentas, que antes estavam centralizadas, mas que esta ação também implica maior responsabilidade e esforço do grupo como um todo. Se o grupo não se sente recompensado ou não vê justiça na redistribuição, não há disposição para tal enfrentamento.

É importante assim discutir os critérios de igualdade que parametrizam o sentimento de justiça. Um dos principais entre o grupo era o valor da hora de trabalho e sua remuneração. Em momentos comuns, de igual responsabilidade, há que ser equânime na divisão dos resultados.

Além da igualdade de ordem objetiva e material, a escola tensionava a construção de espaços em que a bagagem cultural, histórica ou o cargo de trabalho do indivíduo não interferisse no seu poder de atuação nos GG e GT.

Para tanto, algumas ferramentas foram pensadas e necessárias para auxiliar na desconstrução destes lugares de poder. Os grupos de gestão e de trabalho, além das assembleias, foram estabelecidas (com grande esforço) na matriz curricular. Isso significa que os grupos possuíam horário e turno definido, assim como as outras disciplinas da escola. A organização e o cuidado com a escola, deveriam estar equiparados às disciplinas relacionadas aos conhecimentos exigidos no currículo tradicional.

Além da equiparação no que tange à hora-aula, ou carga horária curricular, os grupos obedeciam a uma série de regras para garantir a diversidade, a interdisciplinariedade e transdisciplinaridade dos agentes e temas. Os grupos deveriam ser compostos por pessoas das origens diversas, saberes e atuações diferentes. Além disso, de seis em seis meses, todos eram indicados a trocarem de grupo para expandirem sua experiência por locais e saberes distintos.

Por meio de um complexo sistema de cotas, desenvolvido pela própria escola, no início de cada semestre um grupo de trabalho ficava responsável por organizar e avaliar a composição de

cada grupo. O resultado era divulgado e os casos de descontentamento debatidos em assembleia. O trânsito de pessoas e saberes organizados em rede, forçavam uma educação de respeito e valorização pelo diferente à si. Os conflitos e desgostos eram inevitáveis.

Um dos maiores desafios presentes nos grupos e em outros espaços era a desconstrução hierárquica entre o professor e o aluno. Nos dois polos da relação havia resistência para o descolamento do poder. Como exemplo, debates extensos foram cunhados sobre a avaliação do aluno pelo professor. Durante os sete anos, diversas metodologias foram testadas. Após a certificação da escola como escola técnica pela Secretaria de Educação, o problema ficou ainda maior. A equipe avançou muito em estudos e intervenções que ampliavam o conceito de avaliação, que possibilitavam que a nota fosse a conjunção de avaliações de diversos agentes, além da avaliação de uma via de mão dupla, do aluno para a instituição e da instituição para o aluno. No entanto, o assunto continua em aberto, para muitos não chegamos a uma metodologia satisfatória.

Instigados pela teoria de Nancy Fraser (2001), indagamos se tais desconstruções que atacam diretamente nossas construções econômicas, ideológicas e culturais, perpassam a busca de sujeitos iguais como condição para exercerem sua autonomia. Sujeitos segundo igual paridade de participação para exercerem sua autonomia na condução de suas vidas, na construção de seus espaços de atuação e na construção das suas relações sociais.

Dessa forma, a condição de igualdade ressaltada por Fraser (2007^a, 2009) respalda a possibilidade de construção de sujeitos autônomos, detentores de responsabilidade por si, e consequentemente, por suas relações. Neste sentido, Honneth (2003, 2007^a) desenvolve o conceito sobre a possibilidade de uma eticidade solidária, que discutiremos a seguir.

4. Eticidade solidária

Axel Honneth (2003) disserta sobre a Teoria do Reconhecimento como um processo contínuo de construção de uma gramática moral humana, elaborado por meio de lutas intersubjetivas identitárias.

Para Honneth (2003), o ser humano se constitui na relação com o outro e constrói sua identidade por um processo dialético de luta pelo reconhecimento de esferas do que entende ser como indivíduo, como pessoa de direitos e deveres e como sujeito pleno.

Estas lutas, tanto pelo reconhecimento de si, do outro e dos grupos, seriam o grande motor que engloba e move todas as reivindicações humanas em busca de uma expansão moral ou mesmo de uma eticidade solidária (HONNETH, 2003, 2007b), onde a justiça estaria no horizonte de uma estima simétrica de cidadãos juridicamente autônomos.

Dessa forma, para Honneth (FRASER; HONNETH, 2003), todas as reivindicações, sejam elas redistributivas (objetivas) ou da ordem do reconhecimento (subjetivas), como classifica Nancy Fraser, fazem parte de esferas identitárias dos sujeitos. Esferas que perpassam o amor e a família, o direito e a sociedade civil, e a solidariedade e todas as relações humanas. Dentro destas três esferas estariam todas as reivindicações por justiça.

No que tange às injustiças econômicas (ou injustiças redistributivas, segundo Fraser), Honneth (FRASER; HONNETH, 2003) as observa segundo duas esferas ou dimensões: a do direito e da solidariedade.

No âmbito do direito, o indivíduo reclama pela sua igualdade e paridade de acesso a bens e direitos mínimos que garantam a dignidade da pessoa humana. Direito à moradia, alimentação, estudo e recursos sociais mínimos que garantam que indivíduos possam participar do debate público, posicionar-se socialmente, reclamar por direitos e viver com dignidade. Direitos estes evidenciados após Revolução Francesa e ampliados com as lutas democráticas no século XX.

No âmbito da solidariedade, os indivíduos reclamam pelo reconhecimento de suas particularidades, por suas diferenças enquanto construtores do todo social, o que também pode ser observado no mundo do trabalho, mais especificamente pelo valor dos salários. Para Honneth (2003, FRASER; HONNETH, 2003), o valor pago à hora de trabalho de cada pessoa é resultado da estima social dada para aquela atividades, ou seja, ao valor intersubjetivamente construído para aquele esforço ou contribuição social. Dessa forma, a discrepância entre remunerações é dada por uma construção de valor social, culturalmente atestada. Para alterá-la, ou redistribuir tais valores, seriam necessárias lutas para a reconstrução moral destes valores.

Dessa forma, se Fraser destaca a complexidade programática para a aplicações políticas que visam uma sociedade mais justa, Honneth ressalta a dimensão moral, intersubjetivamente construída, que contribui ou impede para que o ideal de justiça seja alcançado. Apenas lutas sistemáticas e cotidianas poderiam assim tensionar e reconstruir relações de valor que balizam as estruturas sociais. (FRASER; HONNETH, 2003)

Um dos valores mais fortalecidos em nossas relações de trabalho, reificada por uma economia liberal, estaria atrelada à auto regulação do mercado, segundo a “livre concorrência”. Neste processo, cada um luta por sua sobrevivência de forma individual e utilitária. (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2005)

Uma forma de tensionar ou questionar tais valores, estaria na construção de espaços de aprendizagem coletiva baseados na cooperação e na colaboração. Espaços que possibilitariam a estima às diferentes contribuições sociais, buscando compor um todo complexo com lugar e espaço para todos, ou uma rede de associações entre pessoas autônomas, valorizadas por suas diferenças.

Os Grupos de Gestão e Trabalho da *Escola Oi Kabum!*, novamente possibilitam um campo de experimentação sobre outras possibilidades de arranjo produtivo. A tentativa de desconstrução das centralizações de poderes e das hierarquias de saberes, objetivavam o empoderamento e a responsabilização coletiva para a

construção de uma rede colaborativa de trabalho. (SINGER, 2002, 2006)

A subdivisão da escola em grandes temas e a distribuição das responsabilidades eram feitas de forma que um grupo não fosse uma célula isoladas. Os grupos estavam conectados ou por um objetivo em comum com prazos e recursos definidos, ou seja, precisariam uns dos outros para concluir a meta estabelecida, ou as pessoas que compunham dos grupos de gestão e de trabalho também estavam conectadas à outras atividades no seu dia a dia que dependiam de entregas dos grupos.

Ao final, todos se viam como elos de uma complexa rede de responsabilidades.

Um exemplo poderia ser dado para a produção da mostra coletiva, sempre aos finais do ano de cada turma. A mostra movimentava funções em quase todos os grupos. O grupo de montagem de exposições, o grupo de gestão de compras e suprimentos, o grupo de comunicação interna e externa à escola. Uma agenda e um cronograma de trabalho comum era necessária para o acompanhamento do processo. Ali, ficava clara a conjunção de esforços para que o resultado fosse alcançado.

Outro exemplo poderia ser dado pelo acompanhamento dos gastos mensais da escola no que tange ao consumo estrutural, água e luz, além das compras para as atividades pedagógicas. Diante da diferença entre o que havia sido previsto em orçamento e o efetivamente realizado, o grupo de gestão escolar junto ao grupo de sustentabilidade se empenhavam em pesquisas e campanhas para o racionamento do uso dos insumos.

O trabalho conjunto com pessoas de diferentes pontos de conexão na rede de saberes e de fazeres de uma instituição possibilita a criação de novos fluxos de procedimentos, por vezes, mais eficientes e eficazes, se comparados a células de trabalho estanques e isoladas.(SHÜTZ, 2008; PUTNAM, 2008)

A aposta em uma rede que valoriza o diverso e o complexo fazem parte de uma educação solidária, que busca ampliar a capacidade do sujeito de ver e se colocar no lugar do outro. Desconstrução dos “estados de dominação” (FOUCAULT,

2008) que privilegiam o individual, o único, o singular e a competição.

Dessa forma, além de uma fazer coletivo, o formato de construção dos grupos possibilitaram um exercício para a construção do comum, onde o maior desafio está no estar junto, no fazer junto, no acreditar na capacidade do outro, diferente de si.

Uma educação que busca ser democrática e solidária perpassa, inevitavelmente, os dilemas da superação do individual para a junção de forças e habilidades para a construção de algo que seja para todos. Este encontro exige esforço e vontade coletiva.

Como fruto de nossas análises, ousamos afirmar que um ambiente de cooperação e colaboração são possíveis quando 1) existe respeito e confiança entre os sujeitos; e 2) quando há clareza dos objetivos comuns para os quais se vale a pena trabalhar.

O respeito e a confiança fazem parte de uma educação, lenta e processual, de aposta em espaços ricos em diversidade de pessoas e origens, espaços que possibilitem a experimentação de novos tipos de trocas. De forma complementar, a clareza dos objetivos podem ser reforçados por ferramentas de comunicação e gestão que privilegiem a transparência, a avaliação coletiva, a honestidade nos erros e acertos.

As assembleias gerais compunham um intenso espaço de aprendizagem, trocas de informações, avaliação coletiva, transparência e honestidade sobre nossas limitações. Buscávamos ali preservar um espaço democrático, garantir que todos se sentissem a vontade para se expor, e legitimá-lo como instância máxima de deliberação.

Como parte da formação dos jovens e dos funcionários da escola, as assembleias exigiam disciplina, preparação metodológica e atenção às regras iniciais estabelecidas, como o tempo de fala e o exercício de escuta de opiniões divergentes. Elas evidenciam tanto a riqueza quanto a fragilidade e dificuldade do fazer coletivo. Evidenciavam a dificuldade que possuímos em nos deslocarmos de nossa esfera moral de reconhecimento do outro.

5. Conclusão: a busca por uma recomposição entre igualdade e solidariedade

Após sete anos de práxis a análise dessa práxis a luz da teoria do reconhecimento, buscou-se apresentar as reflexões resultantes de um amadurecimento quanto a prepotência de denunciar relações e apontar soluções sem perceber a complexidade das amarras que compõem nossa condição social.

Para desconstruir processos de dominação social arraigados em nossas culturas, em nossos corpos, precisa-se possibilitar processos educacionais que empoderem sujeitos para a conquista de sua autonomia. Não uma autonomia baseada no indivíduo desconexo e fortalecido por seus processos individuais. Uma autonomia para o cuidado de si e consequentemente de suas relações que também o modelam (FOUCAULT, 2006, 2010). Uma autonomia para perceber e lutar contra os processos de dominação que causam sofrimento para ele e para a complexa gama de relações a que ele pertence.

Assim, a usufruir das contribuições de Nancy Fraser e Axel Honneth, percebemos que há, nos dois, uma tentativa de evidenciar a necessidade de uma passagem do ideal de igualdade, ideal moderno, para o de solidariedade, por meio da conquista de uma autonomia para a construção de relações mais justas. Construção de uma autonomia responsável não apenas por si, mas também pelo outro.

A *Escola Oi Kabum! BH* foi utilizada neste artigo como um estudo de caso para refletir sobre as propostas dos autores, questionar o que foi vivenciado. Mais especificamente, junto à *Oi Kabum! BH* buscou-se compartilhar reflexões sobre 3 processos de desconstruções que poderiam auxiliar a construção de relações mais igualitárias e autônomas, em vistas um horizonte de justiça. Estas seriam: 1) a desconstrução dos valores e crenças na potência do poder centralizado e a aposta na descentralização do poder gerencial e estratégico, retomando o papel crítico e criador da dimensão do trabalho; 2) a desconstrução da hierarquização de saberes, possibilitando outros arranjos, mais horizontais, para a

tomada de decisões e construção responsável do meio em que se vive; 3) a desconstrução dos valores de competição e concorrência como condição natural do homem, e a possibilidade de construção de uma educação voltada para a colaboração e para a cooperação solidária.

Buscou-se assim contribuir como uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007) que possibilitam outros arranjos conceituais e empoderamento social para ousar questionar e construir outras realidades.

Ficam também registrados os desafios. Talvez, o maior deles seja a disposição e o esforço para transformação humana. Diante da clareza dos problemas reais e presentes, tem-se a ousadia de abdicar das certezas e possibilitar errar junto, com o outro, como o outro desconhecido.

Referências Bibliográficas:

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. “A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade” In: MOTTA, Manoel Barros de (org). **Ética, Sexualidade, Política** / Ditos e Escritos V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 264-287, 2010.

FRASER, N. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. **The Tanner lectures on human values delivered at Stanford University**. April 30– May 2, 1996.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**, São Paulo, 70: 101-138, 2007a.
- FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 291-308, maio/agosto/2007b.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? In: SOUZA, J.; MAT-TOS, P. (Orgs.). **Teoria Crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007c.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 77: 11-39, 2009.
- FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. Texto da conferência de abertura do colóquio **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** 114 organizado em Coimbra pelo Centro de Estudos Sociais, 2002. Disponível em . Acessado em 20/05/2010.
- FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. Verso: London, 2003.
- GRUPO DE TRABALHO DE ECONOMIA SOLIDARIA FSM 2002. Economia Solidária, fundamento de uma globalização humanizadora. IN: **Desafios da Economia Solidária**. 1ªed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Lê Monde Diplomatique Brasil; 4).
- GUSTIN, M. B. S. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, M. B. S.; LIMA, P. G. M. (Orgs.). **Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.
- HONNETH, A. Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. **Theory, Culture & Society**, SAGE, Vol. 18(2-3): 43-55. London: 2001.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HONNETH, A. Reification: A recognition-theoretical view. **The tanner lectures on human values**. University of california, Berkeley.março, 2005.
- HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.;

MATTOS, P. (Orgs.). **Teoria Crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007^a

HONNETH, A. **Sufrimento de Indeterminação**. Uma reatualização da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Editora Singular, Editora Esfera Pública, 2007b.

HONNETH, A. Observações sobre a reificação. **Civitas**, Porto Alegre. V.8. n1. p.68-79. abril, 2008.

MARTINS, P. G. **Teoria do Reconhecimento e Economia Solidária**: uma proposta de recomposição entre redistribuição, sustentabilidade e emancipação. Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_MartinsPG_1.pdf. Acesso em 13/08/2016.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Escola Oi Kabum! Belo Horizonte**. Disponível em:

https://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto_pedagogico_1.0. Belo Horizonte, 2010. Acesso em 13/08/2016.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad.: Lílían do Valle. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. Tradução Nicolas Nyimi Campanério. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, B. S.; RODRÍGUEZ, C. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2007.

SANTOS, Débora Bráulio. Gestão Coletiva na Oi Kabum! BH. A construção de saber pelo fazer compartilhado. **Revista**

Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1, pag 93-114, 2015. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/_article/view/11701. Acesso em 30 de maio de 2015.

SHÜTZ, R. Economia Popular Solidária: novos horizontes para a educação popular? In: **Desafios da Economia Solidária.** 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, P. O desafio é criar cadeias solidárias. In: MELLO, C.; STREIT, J.; ROVAI, R. **Geração de Trabalho e Renda, economia solidária e desenvolvimento local:** a contribuição da fundação Banco do Brasil. São Paulo: Publisher, 2006.