



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

CRISTIANE SAMPAIO CORREIA

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE, FAMÍLIA E CONHECIMENTO.

São Gonçalo
2011

Cristiane Sampaio Correia

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE, FAMÍLIA E CONHECIMENTO.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

C483 Correia, Cristiane Sampaio.
Produção de subjetividade, família e conhecimento/ Cristiane
Sampaio Correia. – 2011.
39f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação. 2. Subjetividade. 3. Família. 4. Conhecimento. I.
Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU371

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE, FAMÍLIA E CONHECIMENTO.

Monografia apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores.

Aprovado em : _____

Banca examinadora: _____

Prof^o. Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias

Prof^o. Dr^a Estela Sheinvar

Agradecimentos:

À Deus, que iluminou e guiou toda a minha trajetória.

À meus pais, pelo incentivo, apoio e também pelas críticas quando necessárias. Por todas as noites que perderam pensando no meu futuro e por tudo que abdicaram em meu favor. Esta monografia e a conclusão deste curso é, com toda certeza, uma maneira de retribuir todo esforço e dedicação que tiveram comigo.

Ao meu irmão, que esteve sempre ao meu lado e dividiu comigo as glórias e também alguns deslizes que a vida nos reserva.

À todos da minha família que acompanharam minha jornada e hoje comemoram comigo mais esta vitória.

À minha querida avózinha que, sem dúvidas, tinha muito orgulho de mim e agora, me acompanhando lá do céu, terá ainda mais.

À minha querida orientadora que me acolheu de braços abertos e dedicou não apenas horas de seu tempo a me auxiliar, mas também o carinho e a afeição de uma amiga.

Ao meu querido noivo, que compreendeu e ajudou muito na conquista dos meus objetivos.

Aos queridos colegas de trabalho da Escola Municipal Maurício Antunes de Carvalho, em especial às professoras Lucília, Denise, Renata, Karina e minha diretora Suellen, pelo apoio e compreensão.

À todos aqueles que tanto amo, o meu MUITO OBRIGADA.

O tema da subjetividade tem sido intensamente explorado nos dias de hoje por diferentes autores, disciplinas e correntes de pensamento. A preocupação com a experiência subjetiva do homem contemporâneo é legítima. As diferentes abordagens, que foram se delineando através dos tempos, desencadearam posturas políticas e éticas que transformaram, e continuam transformando, as relações humanas no cotidiano. As perspectivas pessimistas em relação ao futuro e o vazio deixado pela crise dos paradigmas nas ciências humanas exige de todos nós, pesquisadores, educadores, psicólogos e profissionais das mais diferentes ciências humanas, uma consciência crítica frente aos desafios que se apresentam na atualidade.

Solange Jobim e Souza.

Resumo:

CORREIA, Cristiane Sampaio. Produção de subjetividade, família e conhecimento. 2011. 39f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2011)

O presente estudo nos força a refletir sobre uma outra maneira de definir a produção da subjetividade e conhecimento. Para tanto, esta monografia se divide em três partes. Na primeira, analisaremos a noção de produção de subjetividade, tomando como referência os postulados de Leila Domingues Machado e Suely Rolnik que nos propõem um olhar voltado para a desnaturalização da realidade e para a produção de uma existência pautada na recriação de si e do mundo. Na segunda parte a atenção volta-se para o tema da família como instituição do modo proposto por René Lourau e que aparece neste contexto como produtora de conhecimento e importante elo de ligação entre a criança e a sociedade. Na terceira, pensa-se com Virgínia Kastrup e Rosimeri de Oliveira Dias sobre os diferentes modos de conhecer. Para concluir, retomaremos uma das questões principais desta monografia em que analisaremos a produção da escola pensada pela diferença numa relação de devir, num movimento de construção e desconstrução de formas e fazeres.

Palavras-chave: Subjetividade. Família. Produção de conhecimento.

Sumário:

-	INTRODUÇÃO-----	9
1-	PRIMEIRIAS INQUIETAÇÕES SOBRE O TEMA-----	15
1.1	Produção de subjetividades: Um outro modo de olhar-----	17
2-	INFÂNCIA E FAMÍLIA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL-----	23
3-	DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO INVENTIVA DO CONHECIMENTO-----	29
-	CONCLUSÃO-----	35
-	BIBLIOGRAFIA-----	37

Introdução:

Buscando analisar a relação entre produção de subjetividade e construção do conhecimento, vimos, por meio desta monografia, questionar o efeito da produção da existência no âmbito escolar. Faremos um estudo sobre as práticas sociais enquanto produtoras de subjetividades. O propósito é deslocar métodos usuais e recriar fazeres sociais, contribuindo para construir no educando uma aprendizagem diferenciada, inovadora, pautada nas experiências cotidianas. Neste sentido, optamos por construir uma cartografia conceitual num método de pesquisa intervenção (DIAS, 2011) em que seja possível dialogar com e sobre os estudos realizados por autores como Rolnik(1999), Domingues(1999), Dias(2011), Lourau(1993), Kastrup(2008), entre outros em que daremos visibilidade aos processos em construção, forjando uma outra maneira de atuar no presente.

Nosso desafio em tratar da produção da existência e do conhecimento teve início no ano de 2010 na disciplina de psicologia do curso de Pedagogia. Vimos que haviam outras possibilidades de estudar a questão, porém, sem abandonar as concepções anteriores a esta. Pensávamos a subjetividade como um produto interno do homem, algo que constituía sua personalidade, seu íntimo. Durante os meses de estudo, trabalhamos com os textos de Leila Domingues(1999) em que tivemos acesso a um outro modo de olhar a questão. Segundo a autora, a produção da subjetividade está ligada às práticas cotidianas, num movimento de construção de si e do mundo.

O foco nesta abordagem nos permite vislumbrar caminhos que possibilitem a percepção de um modo de produção do conhecimento de forma diferenciada, abrangendo concepções de estudos recentes que ressaltam o caráter

desnaturalizador desta análise.

Diante disso, questionamos: como se interligam a produção da subjetividade à produção do conhecimento? Como a família e as práticas sociais que a circundam favorecem estas produções? E mais, qual é o papel da escola, qual sua contribuição na produção da existência? Estas são as primeiras questões que nos instigam para a escrita deste texto.

A elaboração destas questões nos auxiliarão a desenvolver uma linha de pensamento voltada a desnaturalização das práticas para a constituição de uma outra forma de olhar o conhecimento, adotando uma perspectiva inventiva assim como Dias(2011) nos propõe.

Para tanto, esta monografia será dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, falaremos da noção de produção da subjetividade, seus conceitos e análises, onde veremos as práticas sociais como transformadoras de realidades e produtoras de subjetividades. Entenderemos subjetividade em seu sentido externo, efeito de práticas sociais (Domingues, 1999). Posteriormente, faremos uma breve relação entre produção de subjetividade e o processo de construção do conhecimento. Por meio dos estudos realizados por autores como Jobim e Souza(2000), Domingues(1999) e Rolnik(1999), abordaremos as concepções desta produção, suas implicações nesta construção do conhecimento e as características que envolvem as relações de aprendizado por meio da transformação-criação de uma realidade. Trabalharemos com a noção de desconstrução, desordem, onde teremos que, inicialmente, problematizar as visões fechadas sobre produção de conhecimento que temos. Para tanto, utilizaremos as contribuições de Rolnik(1999) onde analisaremos seus conceitos de formação e enfrentamento do caos gerado pela desestabilização daquilo que é socialmente aceito. Trataremos de uma produção pautada na desnaturalização de fatos cotidianos e nos apegaremos a um esforço em olhar de outra maneira. Da mesma maneira que Dias(2011, p.2) propõe, “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-lo”.

Por meio destas análises de produção do subjetividade, falaremos do primeiro grupo social que ao qual fazemos parte: a família. É dentro do grupo familiar que a criança inicia sua experimentação do mundo, que vive as primeiras relações em sociedade, que pratica, que troca. Nosso foco principal no segundo capítulo, é dar visibilidade a esse processo movente do grupo familiar, forjando

outros modos de atuar sobre a realidade. Sabemos que esta relação é importante na produção de conhecimentos pois é por meio das práticas sociais e convívio com o outro que o mesmo vai se construindo. Não trabalharemos com culpabilizações, atribuindo a uns ou outros negligenciamentos ou falta de participação nos assuntos relacionados à escola. Trataremos mais especificamente das práticas sociais, das relações em que se constituem essas famílias e as crianças.

Buscaremos nos estudos realizados por Lourau(1993) suportes que nos ajudam a entender a instituição familiar enquanto espaço de (re)criação de universos e fazeres, de transformação de realidades através de movimentos que incitem a formação de novos campos de coerência. Percebendo que muitos vêem a instituição apenas em seu aspecto visual, monumental, petrificado, nosso esforço neste trabalho é pensar por vias onde colocaremos em análise a ampliação da noção de instituição do que é socialmente dado, constituído. Nas palavras de Lourau(1993): “instituição não é algo observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo(...) Tomamos a instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade”. Mais do que isso, é conseguir dar visibilidade aos processos em construção. Ainda dentro da análise institucional, iremos discutir os conceitos de heterogestão e autogestão, visto que entendemos que estas geram conflitos sociais e interferem na produção do aluno. Cada sujeito traz a aceitabilidade à algumas práticas que são comuns a muitos seres sociais. Isso gera um sentimento de conformismo a determinados grupos que simplesmente aceitam aquilo que lhe é imposto como sendo imutável. E com isso, acabamos sempre vivendo governados por outros, submissos. A desnaturalização do olhar é um ponto no qual falaremos exaustivamente neste capítulo do trabalho. Lourau nos mostra como fatos socialmente aceitos estão entranhados no nosso cotidiano e influenciam em nossas vidas. A autogestão é um terreno no qual até mesmo os especialistas tem cuidado ao pisar, visto que todos nós vivemos num espaço onde a heterogestão impera e onde concepções socialmente instituídas e perpetuadas continuam no seio da nossa sociedade.

Nos apropriaremos, no terceiro capítulo, da implicação feita por Dias(2011). Ela trata da formação no contexto de experiências, fala em “realizar, no dia-a-dia, um modo de vida inventivo”, buscar a construção do conhecimento naquilo que é realizado hoje, porém, com referenciais diferenciados. O mais importante aqui é evidenciar que quando falamos em conhecimento e aprendizagem, o que mais

importa são os modos como o educando busca produzir, modificar, transformar realidades existentes. Queremos mostrar a importância em se deslocar a ideia de educação mecanizada, onde alunos e professores ainda reproduzem a velha relação entre o mestre – aquele que detém o conhecimento – e o aluno – aquele vazio que está pronto a ter a mente entupida de conhecimentos prontos, transformada para uma visão desnaturalizada, em que não existem quebras com o passado, mas uma reconstrução daquilo que está pronto. Pretendemos fazer, nesta monografia, um trabalho de desnaturalização daquilo que está cristalizado e aceito em nós. Traremos a tona uma educação que vise fazer o aluno pensar, questionar, analisar, e não apenas pura e simplesmente aceitar tudo o que lhe é transmitido como fonte única e verdadeira. Sairemos do conhecimento como solucionador de problemas e entraremos numa produção problematizadora do conhecimento. Assim como Dias(2011) pretende uma formação inventiva para seus futuros professores, nós pretendemos deslocar suas concepções para a realidade dos nossos alunos das escolas públicas, utilizando seus conceitos na construção de uma análise desnaturalizadora da produção do conhecimento.

A cartografia conceitual como método de pesquisa intervenção é uma ferramenta de trabalho que auxilia na expressão dos estudos sobre produção de subjetividade e políticas de cognição que fazemos desde 2010. Assumiremos uma visão de formação que busca na prática e na transformação de realidades, de conceitos, de cotidianos através da experiência, no momento em que tantos movimentos de criação e recriação acontecem, essencialidades próprias a formação do aluno. Sobre a formação do cartógrafo, (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p.201 apud Dias 2011, p.4) podemos ressaltar que:

Trata-se aqui do aprendizado da atenção ao presente vivo que é suscitada pela experiência da pesquisa, que assume aqui uma dimensão estética – estética porque diz respeito aos processos de criação da realidade. Ora, a atenção é como um músculo que, pelo exercício, produz regimes atencionais distintos e variados. Muitas vezes impera nas subjetividades a atenção recognitiva, mobilizada por interesses prévios e expectativas da pesquisador. O desafio é suspender sua hegemonia, em favor da atenção ao presente vivo das forças do território da pesquisa. Às vezes difícil no início, a atenção cartográfica vem a se tronar mais facilmente atualizada com a prática continuada, construindo uma atitude cognitiva que cria condições atencionais mais propícias à prática da cartografia.

Nesta perspectiva, assumiremos uma investigação pautada na

experiência presente como caminho para construção de conhecimento, entendendo que não há uma receita a ser seguida, mas uma atenção ao saber constituído no cotidiano.

Com análises da produção do sujeito, do conhecimento, da família e da escola, pretendemos deslocar as formas de aprender e ensinar, assumindo uma visão problematizadora de enfrentamento aos modelos instituídos. Por muito tempo, pensou-se a educação como transmissão de conceitos, padrões, e saberes. O aluno era mero receptor e o professor o detentor do saber. E esse modelo vem sendo perpetuado até os dias de hoje. Dentro deste viés, pensamos que ao longo dos anos, muitas foram as pesquisas voltadas à procura de culpados. Caçavam incessantemente os responsáveis pelo fracasso dos alunos na escola. Os pais eram ausentes demais e a escola sempre a sobrecarregada de trabalho pois, além de educar pedagogicamente, ainda deveria dar aquilo que não vinha de casa, limites. E isso ainda hoje é bem observável nas escolas brasileiras.

É propósito desta monografia que novas formas de olhar sejam pensadas, que conceitos estáticos ganhem mobilidade, que instauremos reflexões, que nos voltemos a pensar uma educação diferenciada para nossas crianças. Queremos que os educadores incorporem a ideia de que sim, seus alunos são capazes de reinventar o mundo e a realidade em que vivem. A ideia do trabalho é investir que se passe a pensar a educação como um processo de intervenção, de questionamentos das práticas cotidianas para alcançarmos (ou ao menos tentar alcançar) a autogestão, assim como na cartografia em que os processos autogestionários precisam permanentemente se produzir. Neste sentido, uma formação pensada sob esses aspectos “se afirma em termos de devir, no entre aprender e desaprender, cultivando formas de problematizar, sempre provisórias” (DIAS, 2011, p.3). Aprender não requer, contudo, uma ruptura com os fazeres cotidianos atuais. É uma forma de atuar nos modelos instituídos no passado para transformar o presente, numa relação de produção de experiências que resultam em conhecimentos provisórios, visto que estão em constante movimento de recriação.

Ao pensarmos em uma formação inventiva, com outras concepções, desgarrada de conceitos socialmente instituídos, é preciso ter o olhar voltado a atenção nos processos em construção, nos movimentos de construção e desconstrução de verdades. E partindo desta ideia, daremos início a produção de nossa pesquisa.

Queremos, contudo, forjar uma outra maneira de olhar, uma desnaturalização das formas de produção do sujeito e da aprendizagem. Repensaremos conceitos socialmente aplicados e analisaremos formas de recriação para dar mobilidade a essas produções históricas estáticas. Daremos visibilidade a produção de conhecimentos de forma a transformar, questionar e desestagnar padrões. Mostraremos que, assim como acontece na produção da subjetividade, também há movimento na aprendizagem. Faremos uma pesquisa que possibilite reflexão sobre um ideal de transformação em todas as faces que se interligam ao aprendizado: o sujeito, a família e a escola, dando a esses três agentes os pontos de participação onde, diante de suas práticas cotidianas e relações sociais, exista a oportunidade de fazer diferente e recriar modos de existir.

1- PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES SOBRE O TEMA.

Desde 2008, quando iniciei minha vida profissional na escola, sempre me chamou a atenção a questão da família no âmbito escolar. Desde os primeiros contatos com a escola, sempre tive o olhar voltado a essa relação, aos modos como aconteciam ou não. Sentia-me tensionada e até mesmo angustiada quando falávamos das formas de presença e participação da família. Percebia dois opostos nesta relação: de um lado a família que, geralmente omissa e descompromissada, não objetivava a longevidade escolar de seus filhos; de outro lado, estava a escola: frequentemente culpabilizando a família pelo fracasso das crianças, não repensava suas práticas, suas formas de avaliação, suas metodologias e assim, também era contribuinte para a interrupção dos estudos dos alunos das classes populares. Neste momento, estava rodeada de problemas que pareciam não ter soluções. De quem era a culpa pelo fracasso das crianças? Existe um culpado? Por que a família é tão omissa? Por que os professores não se aperfeiçoam? E os alunos, porque são tão desinteressados? Quais perspectivas os alunos tinham com relação aos estudos? E a família? Como eram as formas de participação (quando aconteciam) e qual era a visão desta com relação a longevidade escolar das crianças? Quais perspectivas tinham os alunos com relação aos estudos? O que ser e o que não ser? Quais caminhos tomariam para chegarem aos seus objetivos? Existem objetivos? Estas eram algumas perguntas que direcionavam meu olhar dentro da escola. Eu via nestes questionamentos apenas o lado prático do cotidiano da sala de aula, estes eram apenas os problemas ditos observáveis. Ainda não havia refinado meu olhar a perceber os problemas mais intrínsecos relacionados a educação, ou seja, eu estava

focada em procurar algum fato que justificasse o baixo rendimento escolar e não havia percebido que existiam caminhos a serem percorridos até o aprendizado e que estes caminhos tinham relação com as práticas cotidianas.

Ví que com este de funcionar, não consegui respostas satisfatórias aos meus questionamentos já que eu os direcionava a uma resposta muito objetiva, portanto, pretendia uma solução. Percebi que existem somente formas de culpabilização. Ví que ora a culpa era da escola, ora da família e ora dos próprios alunos. Partindo desta “frustração”, outras questões me fizeram começar a refletir durante as aulas de psicologia no ano de 2010. Ao invés de culpabilizar (o que já haviam feito e por isso os trabalhos pareciam sempre iguais, sempre repetitivos, analisando fatos já tão massacrados em que parecia não haver mais nada a ser dito), busquei refinar o meu olhar.

Após a leitura de autores como Machado (1999) e Rolnik (1999), passei, então, a pensar a produção deste aluno que está na escola, busquei caminhos que me mostrassem como a produção da subjetividade acontece, deslocando visões fechadas e abrindo caminhos para outros modos de pensar essa produção.

O esforço agora é olhar as formas de produção de subjetividade e como as práticas sociais contribuem na produção do sujeito e do aprendizado. Propomos a desnaturalizar o nosso olhar sobre as práticas sociais e analisá-las enquanto produtoras de subjetividades. Sairemos do conceito de sujeito dado, já pronto, e partiremos para uma análise de um sujeito em transformação, em movimento de recriação da realidade (MACHADO, 1999). Apropriaremos-nos da visão de sujeito enquanto ser em constante experimentação da própria existência, como ser em constituição cotidiana.

As questões agora são outras: como acontece a constituição da existência na escola? Em que medida as práticas sociais influenciam o processo de produção do conhecimento? Que sentidos a escola produz na subjetividade contemporânea? Como a escola participa da produção da existência?

Consideramos importante gerar problematizações a cerca do cotidiano e das relações sociais enquanto produtoras de transformação, de desmanchamento de certezas. Achamos ser possível pensar sobre as práticas de forma diferenciada, de forma a gerar problemas e de causar reflexões sobre os caminhos pelos quais se busca o conhecimento na atualidade. Pensaremos, neste capítulo, sobre a constituição do sujeito como efeito das práticas sociais.

1.1- PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: UM OUTRO MODO DE OLHAR

Iniciamos nossa reflexão a cerca de produção da subjetividade pautada nos estudos realizados por Leila Domingues Machado (1999) e Suely Rolnik (1999). Vimos que, de acordo com Machado(1999), produção de subjetividade está intimamente ligada as práticas sociais e as relações que são tecidas através do contato, da experimentação do mundo e das transformações. Comumente, pensa-se a subjetividade como produto interno do homem, ou seja, aquilo que faz parte da sua identidade, da personalidade, das construções do seu íntimo. Contrária a esta perspectiva, nesta monografia, pensaremos a produção da subjetividade como aquilo que está fora efetivamente, ou seja, o que se movimenta socialmente à construção de vínculos e criação de outras relações. Acontece a geração de outras redes e práticas que refletem mobilidade, transformação da realidade. São as práticas cotidianas, as relações sociais, as formas de participação e (re)criação de realidades, de produção de modos de vida que constituem a noção de produção de subjetividade. Isto significa dizer que o que há é efeito de práticas em nós, num movimento de atuação nas formas instituídas para a invenção de sí e do mundo (KASTRUP, 1999 In: DIAS,2011,p. 3).

Somos efeitos da época em que vivemos. Atravessados por informações, pela mídia, pelo trabalho, enfim, por questões que emergem do nosso dia-a-dia. Esses movimentos cotidianos revelam-se como sensações que refletem-se em desejos típicos do período histórico em que estamos. Portanto, a cada novo desejo, a cada nova sensação, surgem também outras relações, modelos, formas que, em

constante movimento, (re)criam possibilidades, modos de fazer e de ser. Por meio destes atravessamentos, produzem-se formas de pensar, de fazer.

... cada um de nós tem uma história de vida que é singular e não é interior. É como se inúmeras peças de um jogo se embaralhassem de formas variadas e com intensidades distintas, fazendo com que afirmássemos essa composição como sendo nosso eu ou nossa individualidade. Mas em cada momento histórico as peças se modificam, algumas se introduzem, algumas se mantêm e outras vão sendo esquecidas. Experimentamos a composição de algumas delas ao longo de nossa vida e muitas vezes, querendo ou não, elas se embaralham e assumem outras formas (MACHADO, 1999, p.4)

Quando essas peças se embaralham demais, é gerado um sentimento desordem – caos - , e nesse inconstante e acelerado movimento de (re)criação, surgem outras formas de ver o mundo e a sí. Coisas novas acontecem, outras relações se constituem, porém, existe uma forma previamente dada, socialmente estabelecida. A desordem se estabelece a partir do momento em que o sujeito entra em choque pelo movimento de operar na sociedade e ela operar sobre ele (ROLNIK,1999) formando uma rede de relações tecidas pela troca, pela possibilidade de mudança e transformação daquilo que já está previamente formado, socialmente dado. Esse caos desmancha a ideia de tranquilidade, de linearidade dada pelos processos históricos. Ele nos coloca em um campo de relação de forças. Em tal campo, há formas dadas que possibilitam práticas e processos de produção de subjetividade.

Nesse tipo de visão, a ordem não se faz partindo-se de um elementar indiferenciado para um complexo diferenciado: a subjetividade não se define por uma só e mesma figura, que se estabeleceria na infância e se desenvolveria ao longo da vida. As figuras são várias: elas tomam consistência a partir de limiares caóticos que vão se produzindo, um após outro, do começo ao fim da existência (ROLNIK,1999, p.5)

Entendemos que diante desse caos, dessa desordem, surgem fatos que ajudam o ser a (re)pensar suas práticas, refletir de outras maneiras sobre aquilo que já está socialmente construído. Para Rolnik (1999), é abrindo-se a estas experiências com estes limiares caóticos que nos transformamos.

Contudo, podemos afirmar que a subjetividade não é uma natureza, uma

essência, algo transcendente; ela está corporificada em nós, nos nossos modos de agir, em nossa maneira de pensar o mundo, posto que pode assumir várias formas.

Pensar em processos de produção de subjetividade não é pensar em normalidade. Apenas por cada um trazer em si aspectos de sua história já o torna diferente dos demais. O fato é que esse sentimento de tensão, de enfrentamento e questionamento de certezas, de falta de rumo, gera no sujeito o repúdio ao caos. Esse movimento desestabilizador é a principal fonte de produção de transformações, pois enquanto sentimos os enfrentamentos do caos, somos mobilizados a formar outros campos de atuação, onde relações vão sendo incorporadas, outras são deixadas de lado, e assim tecendo-se caminhos provisórios (visto que estão em constante movimento) a um território existencial.

Esse processo de forjar novos territórios existenciais é chamado por Machado(1999) de desterritorialização, ou seja, é movimento de desconstruir territórios já instaurados. Os processos de territorialização e desterritorialização também são produtores de subjetividade na medida em que são campos moventes de construção e desconstrução de sentidos. Neste contexto, Machado(1999, p. 7) diz que:

O processo de desterritorialização é um movimento de destruição dos territórios constituídos, podendo desdobrar-se em processos de territorialização, onde novos territórios provisórios seriam inventados, ou em processos de reterritorialização, onde o processo de desterritorialização é capturado e em lugar da invenção de outros territórios teríamos a recomposição de territórios vinculados à ordem de produção capitalista. Os territórios se compõem de materiais existenciais, como comportamentos, valores, relações sociais, etc. Os territórios e as desterritorializações fazem parte e produzem formas de subjetividade. O que não quer dizer que o território seja uma identidade e que cada um tenha o seu. Muitos e variados territórios compõem nossa existência e eles podem ter sido produzidos ou não a partir da perspectiva de personalidade. Os territórios são organizações de materiais de expressão histórica.

Os processos de territorialização e desterritorialização são fundamentais no processo de produção da existência pois possibilitam forjar outras práticas sociais que levam a produção do conhecimento pela troca, pela experimentação.

Duas palavras, como já percebemos, são muito importantes no processo de produção da subjetividade: caos e ordem.

O conceito de ordem vai além da simples normalidade. A ordem, segundo Rolnik (1999) é um todo gerado e aceito socialmente. São formas de atuação

interligadas que vão sendo mexidas, reorganizadas, assumindo outros significados e dando origem a inclusão de novas relações, exclusão de outras; são formas estereotipadas que assumem a face da normalidade.

Por exemplo, o estatuto dos remédios psiquiátricos que passam a ter a finalidade de evitar ou remediar a fragilização e seus efeitos – o stress, a depressão, a ansiedade, etc. Hábito que se tornou comum, tomar esse tipo de remédio deixa de ser uma prática secreta, culposa e envergonhada, que marca aquele que o toma com estigma de doente mental. Hoje, quem toma tais remédios não tem mais por que escondê-lo; pelo contrário, tal atitude denota alguém que investe na administração dos próprios processos de subjetivação, e que se mantém ao par das últimas novidades da indústria farmacêutica (ROLNIK,1999, p.3)

Quando esse movimento gera muitas faces, quando se reorganiza, quando perde a linearidade, o equilíbrio e o ser se vê desestabilizado, nasce a ideia de caos, em que, almejando uma identidade com a qual se identificar, o sujeito busca mecanismos que o traga novamente a sua ordem, destacando neste ponto o exemplo da medicalização. O anormal tende a ser, então, um medo. Medo de não conseguir se estabilizar, se encaixar de acordo com a ordem tida como normal. O sujeito tende, a todo momento, buscar por unidades que o torne mais sóbrio diante do caos do mundo moderno. Entendendo produção de subjetividade como um campo de relação de forças, o que vemos com Rolnik (1999) é uma expressão da forma constituída e dada.

Quando pensamos em produção da subjetividade, queremos mostrar o quão enraizada nas práticas cotidianas ela está. É por meio das experiências diárias que o ser se produz e age na transformação da realidade. Atravessado por desejos, por valores constituídos, pelos fatos cotidianos e pela história, o sujeito torna-se agente de mobilizações e (re)criação não de sua interioridade, mas daquilo que está fora dele, do seu exterior através da atuação nos seus fazeres históricos. Vemos também a necessidade de valorizar a bagagem individual e despadrãozizar um todo, lidando com as particularidades, com o que é trazido de experimentações, de desejos, de diferenças, de história. Valorizar cada um destes pontos é dar visibilidade aos processos em formação.

Desnaturalizar a ideia de subjetividade, seria pensar na constituição do desejo

atravessada por todo um conjunto de aspectos econômicos, culturais, políticos, etc. Ao datarmos o que vivemos, ao pensarmos em outras sociedades e em outros momentos históricos, podemos perceber que nem sempre foi assim e nem sempre será. Não cabe aqui nenhuma nostalgia e sim a possibilidade de pensarmos a subjetividade como um processo em constante transformação (MACHADO,1999)

A problematização do cotidiano, os fazeres diferenciados, o acréscimo de práticas e o descarte de outras são formas que contribuem para a produção da subjetividade.

Neste capítulo, questionamos as formas como são tratadas as questões relacionadas a produção da subjetividade. Vimos que somos incessantemente envolvidos por embates ao longo da vida e que temos de reinventar modos de lidar com eles. O cotidiano moderno nos submerge numa série de atravessamentos próprios da época em que vivemos. Cabe a nós buscarmos meios de transformar essa realidade e tensionar situações que nos coloquem em conformismo. Questionar e problematizar são os primeiros passos a serem dados em busca da produção da subjetividade e também do conhecimento, onde ambos acontecem num devir, desnaturalizando práticas e operando nas formas estabelecidas, transformando/recriando as práticas, a nós mesmos e ao mundo. “Sempre é possível reinventar outras possibilidades, brechas através dos quais podemos fazer outras afirmações”(MACHADO,1999). O processo de produção da subjetividade está pautado nos entraves criados pelos sujeitos, nos atravessamentos do dia-a-dia, nos modos de fazer, nos modos de pensar sua própria existência. Essa questão da produção do sujeito voltado às relações sociais e práticas cotidianas vai além daqueles primeiros estudos que visavam uma produção do interior, da identidade, da personalidade. Nós vimos aqui que a subjetividade é mais do que aquilo que está dentro do ser; é a possibilidade de pensar, recriar, refletir, reposicionar-se diante do mundo. É fazer de outras maneiras práticas cotidianas socialmente instituídas como normais, é desestabilizar e criar conflitos a cerca da própria existência.

Diante dos fatos mencionados, podemos afirmar que a produção da subjetividade está intimamente ligada às práticas sociais. O sujeito se produz num devir, num processo que envolve a transformação de si e do mundo, agindo e recriando sua realidade. O caos, desestabilizador de certezas universais, tira o sujeito da normalidade, e é por meio deste processo de deslocamento que outras formas de atuação são constituídas, produzindo desmanchamento de formas e

possibilitando experiências.

No próximo capítulo, falaremos da instituição familiar enquanto produtora de subjetividades e conhecimento, visto que nela ocorrem intensas formas de relações sociais e que é neste grupo que iniciamos nossa prática cotidiana. Nosso esforço será em analisar a instituição familiar segundo Lourau(1993), dando visibilidade às relações sociais enquanto produtoras de conhecimento.

2- INFÂNCIA E FAMÍLIA: UMA PRODUÇÃO SOCIAL.

Falamos no capítulo anterior sobre a noção de produção da subjetividade. Vimos que somos efeitos de práticas sociais e que por meio delas é que conseguimos transformar e atuar na sociedade. Vimos, ainda, que segundo autoras como Machado(1999) e Rolnik(1999), o caos é formado pelas relações de forças estabelecidas pelas ações cotidianas. Bem como, que o sentimento de desordem instaurados pelos mesmos, possibilitam outras práticas sociais. A crise, o caos, os desmanchamentos são formas de criação de possibilidades de participação e recriação de novas maneiras de agir, dando outros caminhos aos processos em construção. Inclusive, Sheinvar e Nascimento(2010) nos ajudam a pensar:

A crise é um instrumento potente, se orientada ao diálogo. Neta medida, promove a desnaturalização da competência técnica e a desconstrução das certezas individuais (...) Em vez de evitarmos as crises, as tensões, podemos tomá-las como oportunidades de aprendizagem, de instalação de processos instituintes e de desnaturalização de verdades (p.34).

Assumimos que o caos instaurado pelos conflitos cotidianos criam possibilidades de produção de outras práticas, pondo em análise a desconstrução de certezas como forma de repensar esses fazeres sociais. Saímos do campo de normalidade onde colocamos em análise uma outra maneira de perceber o atualidade. Com estes autores, fomos instigados a olhar de outro modo aquilo que está corporificado em nós para transformá-lo, tensionando certezas para recriar a existência pois pensar sobre si e se reposicionar diante do mundo cria novos

campos de atuação. Isso gera outras redes de práticas que possibilitam mobilidades e atuação em diferentes campos. Nestes termos, o conceito de produção de subjetividade aponta para a possibilidade de transformação de si e do mundo.

Pensar em produção de subjetividades é pensar em práticas cotidianas transformadoras. E como pensar em práticas cotidianas e transformação de realidades na infância? Inicialmente, devemos refletir sobre a família, pois as primeiras experiências com práticas sociais são adquiridas no interior do grupo familiar. Destacamos que a família é um importante elo entre a criança e a sociedade, pois possibilita, desde muito cedo, as primeiras intervenções/experimentações no mundo social e também produção de conhecimento por meio destas relações de troca. É no contato com familiares que começamos a viver e experimentar a sociedade. Repensar essas formas de contato da família nas práticas sociais das crianças nos mobiliza neste capítulo da monografia. Não nos voltaremos a analisar uma perspectiva culpabilizadora da família por negligências ou omissões. Mas sim, colocaremos em análise as relações sociais familiares enquanto facilitadoras no processo de produção do conhecimento.

“A família, no mundo moderno, tornou-se a referência imediata do indivíduo”(SCHEINVAR, 2006, p.2). Na contemporaneidade, as pessoas são basicamente representadas por seu núcleo familiar, onde os sujeitos refletem aquilo que carregam de experiências com suas famílias. Sabemos que a subjetividade é produzida conforme a época em que se vive, pelos atravessamentos gerados por nossas atividades do dia-a-dia e por isto, cada um carrega traços que são singulares do momento histórico vigente. Pensando nisto, surge o problema: como reposicionar as questões históricas trazidas pelas famílias na reconfiguração de práticas para a contribuição nos processos de produção de conhecimento?

Há muitas maneiras de analisar a questão. Philippe Ariès(2006) pensa a história da família através dos tempos e como foram se constituindo as relações entre os adultos e as crianças, como o momento histórico influencia na visão de infância, e, como, aos poucos, a criança ganhou importância na vida social da família. Não nos deteremos em falar dessa produção histórica, pois nosso foco neste estudo é analisar as formas de relações familiares como produtoras de conhecimentos.

A família é uma construção histórica e social, ou seja, nós somos efeitos das práticas sociais constituídas através dos tempos. Nossa questão principal é

pensar como a família pode se deslocar de um lugar estático, apenas reprodutor de práticas sociais instituídas, para um local móvel, com ações mobilizadoras e de desmanchamento daquilo que está cristalizado, assumindo um papel atuante nas várias formas de participação social.

A criança é um ser social imerso em cultura, tecnologias que se tornam, também, vetores de subjetivação. Atualmente, a família não é mais a única fonte para produção de subjetividade. Ela assume contornos que expressam seu caráter de instituição. Para Lourau (1993), instituição não é apenas um prédio, imóvel, paralisado, mas sim uma forma de produção de movimentos sociais, facilitadora de práticas de mobilização. Ou seja, “a instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história ou tempo”(idem, p.11). Com efeito, é nosso trabalho pensarmos a família como uma instituição. A família é um espaço de produção permanente, em que estão em análise os processos de desnaturalização de práticas cotidianas.

Tomemos a família como instituição, como território movente, dinâmico, onde as movimentações sociais geradoras de conflitos, criem possibilidades de recriação e atuação em outros campos de referência. Assim como dissemos anteriormente, nós não vamos considerar a instituição (aqui familiar) em seu aspecto monumental, estático. Daremos visibilidade aos processos em constituição, aos movimentos gerados pelas contradições existentes nas instituições entre instituídos e instituintes, dando força aos processos de autodissolução, ou seja, de dinamismo e mobilidade que funcionam no interior da instituição para forjar uma autogestão no sentido de dar uma outra possibilidade de atuação sobre a vida, deslocando-se de um caráter submisso aceito como natural, para um lugar em que funcione a desnaturalização das forças instituintes. Sobre isto, Lourau (1993, p.12) destaca que “a institucionalização é o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução”. As forças de autodissolução possibilitam tensionamentos entre a autogestão e a heterogestão para a produção de outros campos de referência.

Para pensar a família do modo proposto por Lourau(1993) é necessário desenvolver alguns conceitos, dentre eles o de Análise Institucional. Essa abordagem nos força a pensar a instituição pelas contradições existentes na sua constituição.

A primeira contradição da Análise Institucional aparece na preocupação que temos, por um lado, com a coerência e por outro, com a multi-referencialidade. Por um lado, podem nos acusar de dogmatismo; por outro podem também nos acusar só de ecletismo.

O segundo nível de contradição existe dentro de nossa teoria da instituição. À diferença da Sociologia e da Psicanálise, não consideramos a instituição como um “prédio”. Infelizmente, a ideia de instituição como algo objetivo domina quase todas as ciências sociais. Por exemplo, na França, e talvez no Brasil, os psicólogos dizem: “eu trabalho em uma instituição”, como uma forma de capitalizar prestígio. Isto é um absurdo! Com o sentido que estão dando a esse termo, os operários também trabalham em instituição. E então, que *status* privilegiado requerem os “trabalhadores das (em) instituições”? Se utilizarmos o modelo de instituição desses psicólogos, podemos afirmar que uma fábrica é uma instituição, uma escola é uma instituição, quaisquer quatro paredes/muros ou, mesmo, qualquer forma organização material ou jurídica é uma instituição. (LOURAU, 1993, p.11)

Com isso, reafirmamos sua concepção de instituição como um campo movente de tensionamentos e enfrentamento as forças instituídas.

A análise de implicação é outro conceito a ser desenvolvido pelo autor. Refere-se à desnaturalização de práticas sociais instituídas, deslocando-se da heterogestão para forjar uma autogestão num processo de desmanchamento de certezas, criando problematizações ao cotidiano, ou seja, instaurando conflitos ao instituído. Apóia-se nos movimentos de contradição. “Tenta analisar, em permanência, as suas próprias contradições, visto que só funciona dentro dessas (exatamente como qualquer ciência)” (p.10).

Qual é o escândalo da Análise Institucional? Talvez o de propor a noção de implicação.

Quase todas as ciências estão baseadas na noção de não implicação ou desimplicação. As “teorias da objetividade” se baseiam na “teoria” da neutralidade. É claro que também outras disciplinas criticam essa ideia de objetividade; em particular, a Psicanálise. De certa maneira, a Análise Institucional se situa no prolongamento do “escândalo psicanalítico” e, ao mesmo tempo, tenta explorar um outro campo de coerência, o de uma certa sociologia.

Sabemos que a Psicanálise e algumas tendências da Sociologia e da Antropologia há muito se interrogam sobre a posição do pesquisador frente à sua produção. Portanto, não somos nem completamente novos nem originais. Propomos, ao contrário da ideia de “originalidade das ideias”, a multi-referencialidade. Esta não é sinônimo de pluridisciplinaridade; não é uma mera coleção de disciplinas justapostas. Refere-se ao apelo a diferentes métodos e ao uso de certos conceitos já existentes, a fim de construir um novo campo de coerência. (LOURAU, 1993. p.10)

“Nós funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão, ou seja, geridos por outrem. E a vivemos, geralmente, como coisa natural”

(LOURAU,1993 p.14). Deslocar o olhar de um modo de vida apenas reprodutor para um modo de vida atuante em sua própria realidade, transformador de sua condição de dominado, reconfigura as características de atuação da família. Isto significa que os movimentos para desnaturalização ganham amplitude e possibilitam forjar outros campos de coerência, considerando os tensionamentos existentes entre a heterogestão e a autogestão. Implicar uma autogestão é uma questão atuante na análise institucional, tarefa difícil posto que todos nós vivemos sob o domínio da heterogestão. É como se fôssemos acostumados a viver sob o poder de outros, aceitando a natureza de dominados e não nos voltássemos a pensar outras maneiras de agir, de produzir desejos, de assumir outras formas (idem, p.14). O importante nesta reflexão é ressaltar o caráter problematizador na construção de uma análise de implicação que desnaturalize práticas sociais.

“Parafrazeando Lourau(1993, p.14) escola é uma instituição que funciona, em grande parte, por prescritividades e racionalizações, sob o domínio da heterogestão, ou seja, gerida por outrem. [...] Pretendendo-se científica, aceita o instituído como natural, como se alunos, professores e comunidade tivessem uma natureza de dominados, como se estivessem submetidos a outrem (direção, coordenação, secretarias...). Como se houvesse uma instância superior que naturalmente detém a propriedade privada da gestão escolar”. (DIAS, 2011, p.7)

A Análise Institucional feita por Lourau(1993) nos mostra que as forças de autodissolução/movimento estão presentes nas instituições mesmo que não aparentes (idem, p.13). Neste sentido, em que medida pensar a família como instituição nos auxilia a repensar e fazer a escola pela diferença? Tornar esses movimentos familiares institucionais visíveis, trazem a tona o poder de construir processos em que se tornem visíveis as formas de autogestão, não como solucionador de problemas, mas como ampliador da visão de si e do mundo.

A necessidade de colocar em análise a família por meio dos conceitos da Análise Institucional nos auxilia a reinventar a constituição familiar e repensar seus modos de produção social. Apenas reproduzir aquilo que é socialmente instituído, produz sujeitos estáticos em sua condição de existir. Sujeitos que apenas perpetuam, propagam e reproduzem modelos e formas naturalizadas socialmente. Diante disto, podemos retomar uma análise feita por Machado(1999):

Desnaturalizar a ideia de subjetividade, seria pensar na constituição do desejo atravessada por todo um conjunto de aspectos econômicos, culturais, políticos etc. Ao datarmos o que vivemos, ao pensarmos em outras sociedades e em outros momentos históricos, podemos perceber que nem sempre foi assim e nem sempre será. Não cabe aqui nenhuma nostalgia e sim a possibilidade de pensarmos a subjetividade como um processo em constante transformação (p.18)

Datar os momentos históricos a fim de dar continuidade aos processos em construção não significa que devemos reproduzi-los em sua totalidade. Emerge uma necessidade em se fazer com que os traços de nossa história sejam vislumbrados de modo a dar sentido as práticas cotidianas, tensionando as formas e problematizando questões. Quando tomamos a família como instituição, direcionamos a ela todas as contradições contidas nesta dinâmica. E isso nos faz pensar que a cada movimento, troca, relação estabelecida pela família, são produzidos modos de forjar outros significados de estar no mundo, reafirmando seu caráter atuante nos processos de produção de subjetividade e conhecimento. Com isto, afirmamos que a família é um importante vetor na produção de subjetividade e conhecimento na medida em que possibilita e facilita atuação e mobilidade aos processos em construção, permeando relações sociais e agindo de maneira a reconstruir seu lugar no espaço-tempo.

Nesta perspectiva, pensamos a instituição familiar em seu caráter problematizador do cotidiano, onde por meio dos movimentos sociais, das trocas, dos contatos, o sujeito reinventa seu modo de existir e também de produzir conhecimento.

Ao longo deste capítulo, analisamos conceitos trabalhados por Lourau (1993), onde conseguimos acompanhar a noção de institucionalização, seus movimentos e contradições. Vimos, ainda, que a família pode ser pensada como uma instituição que funciona, como uma dinâmica contraditória entre o instituído e o instituinte (LOURAU, 1993, p.12). A proposta deste trabalho é que pensar a família desta maneira pode auxiliar nas práticas escolares e de produção de conhecimento.

No próximo capítulo, nos propomos a refletir sobre a escola como um espaço-tempo inventivo. Enriqueceremos nosso estudo com as contribuições de autores como Kastrup(2008) e Dias (2011). Trataremos de questões voltadas a escola enquanto um espaço institucional e veremos como uma formação inventiva contribui para forjar uma outra maneira de olhar o cotidiano.

3- DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO INVENTIVA DO CONHECIMENTO.

Até aqui, vimos estudando a noção de produção de subjetividade e sua relação com a instituição familiar. Analisamos a família como instituição e como importante vetor de produção de subjetividade. Voltamos nosso olhar a uma produção desnaturalizadora, problematizadora, onde propomos uma análise do sujeito enquanto efeito de práticas sociais em que, ao tecer relações, transforma a si e o mundo. Ressaltamos no capítulo anterior a importância de pensar a família como instituição do modo proposto por René Lourau (1993) e como a família contribui para a produção de transformações das práticas cotidianas.

Destacamos que a produção de subjetividade na criança depende de três características importantes: família, tempo e cultura. Desde o momento de seu nascimento, a criança já está imersa numa cultura e carrega a história de uma época. É proposto que a família, enquanto vetor de produção de relações sociais facilitadoras do processo de produção do conhecimento, desloque seu olhar para a tarefa de incentivar a desnaturalização ao que é estabelecido socialmente, tensionando a realidade e agindo para transformar.

Neste capítulo abordaremos os aspectos relacionados a produção do conhecimento. Para tanto, daremos visibilidade a um processo de formação inventiva, onde destacaremos a importância de forjar novos modos de olhar a educação dando mobilidade a conceitos estáticos, repensando as formas de aprender e ensinar.

Dentre os inúmeros aspectos que se relacionam ao aprendizado,

destacaremos, neste capítulo, a noção de produção de conhecimento do modo proposto por Virgínia Kastrup(2008) e Rosimeri de Oliveira Dias(2011). Pensar numa educação transformadora e desconstrutora de conceitos prontos é o que pretendemos neste capítulo da monografia. Deslocamos a visão de uma produção de conhecimento solucionador de problemas para uma ideia de construção, onde o foco está na problematização destas formas, levando o aluno a produzir e não somente reproduzir. Pensamos o conhecimento em um território movente em que os processos em constituição possibilitam criação de outros campos de atuação. Iremos analisar a produção da escola que age na transformação de modelos estáticos, desnaturalizando a noção de saber universal, possibilitando aos alunos em suas práticas cotidianas, a produção de conhecimento de forma não massificada, cristalizada.

Antes de falar em uma formação inventiva do conhecimento, pensaremos na concepção de conhecer segundo Kastrup (2008). Produzir conhecimento não significa romper com as formas socialmente instituídas. É um devir. Evidencia-se no movimento constante de atuação e de desconstrução entre o passado e as forças do presente, entre as formas aceitas e o novo. Neste contexto, “estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos” (idem, p.97). Não nos desligamos do passado para forjar o presente, “a relação entre as formas constituídas e o presente não é de rompimento ou de descontinuidade, mas sim de coexistência” (idem, p. 99), ou seja, o ato de conhecer não acontece somente naquilo que nos atravessa hoje. É um constante movimento de atuação nas formas para reconfiguração do presente, criando outros problemas. O processo se dá na medida em que nossa relação com o passado, nossa ação sobre ele, possibilita outras formas de refletir a atualidade, na atuação e na experimentação do presente. Quando tratamos de presente e passado, não nos referimos ao tempo cronológico. Focamos nosso olhar numa problematização das estruturas históricas, tornando-as politemporais, ou seja, agindo na história, no tempo.

Ao falamos em movimentação nas formas instituídas, estamos nos referindo à necessidade de transformação/recriação deste campo, assumindo outras configurações para reinvenção da atualidade. Neste sentido, ressaltamos nossa afirmação com a análise de Kastrup (2008, p.96):

Sem os estratos históricos, a atualidade seria puro movimento, agitação incessante, dispersão total. Seria, portanto, inviável. Por outro lado, sem sua face intempestiva, sem força do devir, toda atualidade seria explicada pelo passado, isto é, historicamente. Neste sentido, ela seria previsível, nada ocorrendo de verdadeiramente novo.

Nesta passagem, Kastrup (2008) deixa claro aquilo que afirmamos anteriormente. Não se trata de quebrar, romper com as formas. Neste processo, o mais importante é atuar sobre elas, deslocando-as de um contexto paralisado para um campo movente de práticas problematizadoras. Esses deslocamentos são produtores de experiências e conhecimento na medida em que refletem-se em práticas mobilizadoras de desconstrução de conceitos, de atuação nas formas.

Neste sentido, como podemos pensar uma produção de conhecimento de forma inventiva? Trabalharemos nesta proposta segundo as concepções de Dias (2011), que nos força a pensar nos processos em construção, nas experiências como produtoras de saber, na intervenção/reinvenção de conceitos. Dar visibilidade a uma produção do conhecimento de forma inventiva não significa apenas que devemos nos desgarrar das formas e promover uma ruptura com o instituído. O mais importante neste processo é corporificar as experiências cotidianas, transformando no dia-a-dia práticas cristalizadas, assumidas e reproduzidas sem análise crítica.

Evidenciando uma formação inventiva do conhecimento, tratamos justamente dessa atuação para transformação, num jogo que envolve movimento, recriação. Conhecer não é apenas adotar fatos históricos como verdades únicas. Assumimos o conhecimento quando entramos em processo de envolvimento entre os fazeres históricos e a atualidade através da experimentação.

O conhecimento só é corporificado quando há uma coexistência entre passado e presente, não com rompimento de ideias, de conceitos, mas como problematização do instituído para a reconfiguração do cotidiano. Contudo, “a corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de se inscrever e se marcar histórica e culturalmente” (KASTRUP, 2008 p.105). Esse trecho nos ajuda a evidenciar que o conhecimento é uma movimentação incessante de recriação e incorporação de sentidos bem como na formação inventiva, que trata do conhecimento como um processo, um devir, onde não há corporificação daquilo que já está pronto, mas uma produção que acontece

na prática, enquanto formas vão sendo tensionadas e recriadas, dando vibratilidade aos processos em construção. Portanto, podemos afirmar com Dias (2011) que:

Uma formação inventiva não é um conjunto de regras para serem aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido, não há uma receita geral, nem conceitos globalizantes. O que há são deslocamentos, entre forças e formas. Uma formação inventiva não é questão de aquisição de saber e de transmissão de informação. É preciso praticar uma formação inventiva (p.4)

A formação inventiva evidencia-se na construção de práticas, na experimentação do cotidiano, na problematização das formas. Atuar na criação de problemas é um ponto forte no processo de construção do conhecimento de forma inventiva.

Há uma perspectiva abstrata que toma o conhecer como solução de problemas, como podemos analisar com Dias (2011, p.2):

"[...] há um modo tradicional e *pedagogizante* de colocar a questão da formação d professores, dizendo que no momento em que o aluno e o professor se submetem ao conhecimento "desde sempre aí" eles se ligam ao conhecer que já está posto, ou à relação com o saber. Tal relação prende-os ao seu percurso de informação individualizante, que transmite e ensina um saber com o objetivo da manutenção e perpetuação do mesmo. Esta é a maneira cognitivista de colocar a questão da formação de professores, pensando-a como solução de problemas".

Ao contrário desta idéia de solução de problemas, aqui tomamos o conhecimento como inventor de problemas, emergindo de fatores que emanam de questionamentos que causam tensão nas estruturas históricas (KASTRUP, 2008, p.104).

Ressaltamos, ainda, que a aprendizagem apresenta uma característica importante: só conhece verdadeiramente aquele que se modifica, transforma a si mesmo e ao mundo, se recria numa relação de troca com o aprendido. Aprender não significa somente agir sob as formas instituídas para produzir um conhecimento novo. As transformações ocorridas no ser também são formas incessantes de produção/recriação do indivíduo, do conhecimento e do mundo.

(...) o melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados (KASTRUP, 2008, p.107).

É por isso que afirmamos que o aprendizado acontece num movimento constante. Ao mesmo tempo em que o sujeito atua na história, atua também em si e no mundo, transformando e reinventando-os. Pensar sobre uma formação inventiva do conhecimento é voltar nosso olhar para estes processos em movimento. É perceber que a aprendizagem é um campo movente em que ocorrem transformações em tudo que está envolvido nesta construção.

A formação inventiva desloca-se dos modos de fazer atuais. Age nos processos em construção como problematizador das formas cristalizadas. O fazer inventivo expressa-se no tensionamento, no questionamento ao instituído. Propõe outros modos de olhar, de fazer, de estar no mundo. Não existem regras a serem seguidas. A questão principal da formação inventiva é problematizar o aprendizado, agir nos processos em construção. É aprender e ao mesmo tempo, desaprender, como dissemos anteriormente.

Assumir uma formação inventiva é reposicionar-se sobre a noção de produção do conhecimento. Destacamos aqui que, para aprender efetivamente, é indispensável que hajam transformações permanentes de e do mundo. Não existe aprendizagem sem movimento de ação e atuação, modificação, desaprendizagem, desconstrução. Aceitar as formas dadas também é uma forma de produção de experiências e aprendizado. Na invenção não há uma forma melhor do que a outra. O que existem são deslocamentos e afirmações de práticas problematizadoras. Neste sentido, Dias(2011) ressalta que as experiências cotidianas são fundamentais na produção do conhecimento, pois possibilitam o sujeito criar novos sentidos para seu estar no mundo. Com isto, podemos afirmar que, na formação inventiva não existem regras a serem seguidas nem rupturas com as formas instituídas. Nesta construção provisória, posto que o conhecimento está sempre em movimento, trabalhamos com uma noção de vai-vem, devir, em que ao atuar sobre o conhecimento, o sujeito se desloca de um saber aceito como natural, para um campo movente de desconstrução e recriação de fazeres, hábitos, ideias.

O deslocamento dessas formas de analisar a produção do conhecimento

é essencial para uma formação inventiva. Modelos, regras, normas evidenciam a produção de soluções, um problema a ser resolvido. Trabalhar com uma formação inventiva é assumir a possibilidade de tensionar os padrões e atuar sobre e com eles, promovendo uma incessante agitação entre as formas e as forças, questionar, tensionar, problematizar as diferentes formas de conhecer, pois:

(...) o conhecer não se limita a um processo de solução de problemas, à uma adoção de um modelo, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos* (...) Uma formação inventiva assume um conhecer que se afirma como uma inscrição corporal. Para tanto, não basta somente ler os textos e livros e replicar ou aplicar os temas aprendidos na escola. (DIAS, 2011, p.14)

A formação inventiva encontra seu sentido maior nas práticas, nas experiências cotidianas. É no contato, na troca, na experimentação que a aprendizagem acontece. Vemos reverberar a noção de produção da subjetividade contemporânea. O sujeito é efeito das práticas, das relações sociais que o atravessam. O desejo é que, neste movimento intenso de recriação de espaços e deslocamentos de concepções, o sujeito perceba-se atuante em sua própria realidade e transformador dela, forjando outros modos de agir e estar no mundo.

Dias (2011, p.14) nos diz que “o desafio da pintura só é superado quando o artista enfrenta o problema do movimento”. Propor movimentos nos modos de se pensar a noção de produção de conhecimento também é um desafio desta monografia. Buscamos analisá-lo como forma de produção de outros campos de atuação, de reconfiguração das formas. Reinventar modos de atuar num mundo já construído exige um reposicionamento constante no dia-a-dia, nas práticas, no enfrentamento. Isso é movimento. Essa é a questão principal na reconfiguração das ações, nos fazeres cotidianos, na transformação do sujeito e do mundo. Dessa forma, destacamos que a produção inventiva do conhecimento acontece quando o sujeito (re)inventa a si e ao mundo mutuamente, num acelerado movimento de construção e desconstrução de formas, na atuação e no enfrentamento a um mundo já construído. “A consistência corporal do conhecimento é indissociável da invenção de um mundo” (KASTRUP, 2008, p.110), o que evidencia que estamos em constante movimento de reinvenção.

- Conclusão:

A maior questão presente desde o início de nossos estudos, foi a análise da noção de produção da subjetividade, sua relação com a família e também com a produção do conhecimento.

Podemos ressaltar que, ao longo do texto, utilizamos as concepções de autores como Rolnick(1999) e Machado(1999) e outros que destacam a ideia de uma produção de subjetividade desnaturalizadora dos fatos socialmente instituídos. Segundo estas autoras, o que contribui para a produção da subjetividade é a atuação nas formas e forças construídas, no sentido de deslocar padrões cristalizados e reconstruir a própria existência. Voltamos nosso olhar a uma perspectiva de desconstrução, de deslocamento e movimento nos fazeres sociais. Antes, pensávamos a subjetividade como personalidade, como o íntimo do sujeito. Neste trabalho, procuramos analisar esta produção como um conjunto de práticas e relações sociais que, ao produzirem movimentos de atuação nas formas, possibilitam reconstrução de si e do mundo, criando problematizações na existência. Concluímos que a constituição do sujeito é efeito das práticas sociais em nós coexistente na relação entre atuação e reinvenção da realidade e do mundo.

Também propomos uma discussão sobre a família enquanto produtora de práticas sociais transformadoras e de conhecimento na criança. Utilizamos a noção de instituição dada por René Lourau (1993), em que vemos a importância de um território movente onde estão em destaque os processos em construção e desconstrução, de participação e produção de relações sociais. Assumimos que a família é um dos nossos primeiros vetores de subjetivação, em que enfatizamos a necessidade desta produção ser voltada a um processo intenso de

atuação/transformação nas formas para a desnaturalização do instituído e dos conhecimentos prontos.

Nesta perspectiva, assinalamos no terceiro capítulo, uma formação inventiva (DIAS,2011) deste conhecimento. Partimos do pressuposto que o conhecimento é algo móvel, em constante movimento de recriação. Trabalhar com uma formação inventiva é atuar sobre as formas instituídas assumindo as experiências adquiridas no cotidiano de forma a transformar a realidade, recriando espaços. Destacamos que conhecer não é somente receber conhecimento. Esse processo envolve um intenso movimento nas formas, de tensão nos fatos históricos, de reconfiguração do cotidiano.

Os processos de produção de subjetividade e conhecimento acontecem num devir, na reinvenção constante de si e do mundo. Não se trata de romper com as formas instituídas, mas sim tensioná-las constantemente para forjar outras, recriando espaços e promovendo transformação de si e do mundo mutuamente.

Podemos concluir que o conhecimento do modo proposto como a perspectiva da invenção trabalhada, é corporificado quando assume a problematização daquilo que está pronto, ou seja, quando o sujeito age num processo coexistente entre passado e presente onde o que predomina são os deslocamentos de formas, o desmanchamento de certezas para construção de outras, a transformação na realidade.

Propomos uma análise da produção da escola pautada na diferença, na desconstrução de verdades para a construção e participação em outros campos de referência, promovendo mobilizações e problematizando conceitos instituídos. Essa questão nos ajuda a pensar num processo de produção do conhecimento que acontece no entre fazer e desfazer, experimentando, movimentando as formas na tentativa de forjar outras possibilidades de produção de si e do mundo.

O objetivo principal deste trabalho é repensar nosso modo de olhar, propondo uma análise da produção da subjetividade e do conhecimento de uma forma diferente, buscando conceitos que nos auxiliem na construção de um outro modo de produção do conhecimento para que possamos oferecer aos nossos educandos outros cominhos que os levem ao aprendizado. Atuar sobre a aprendizagem das crianças é o primeiro passo para a construção de um futuro melhor.

- BIBLIOGRAFIA:

ÀRRIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: 3ed.LTC,2006.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Cartografias do estágio supervisionado. In: II Encontro articulando e Universidade e a escola básica no leste fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras. São Gonçalo: 2009. p.9 Disponível em: http://www.infancia_juventude.uerj.br/pdf/rosi/cartografiasdoestagio.pdf acesso em: 10 setembro 2011

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. Revista Fractal de Psicologia. UFF:2011. v. 23 n.2. p.269-290

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In:_____.TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. Políticas da Cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.93-112

LOURAU, René. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ,1993. p.114

MACHADO, Leila Domingues; LAVRADOR, Maria Cristina Campello. As políticas que incidem sobre a vida. Estudos e pesquisas em psicologia. Rio de Janeiro:UERJ, ano 10, nº1, p.118-133

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. In: Barros, M^a Elizabeth (org). Psicologia: questões contemporâneas. Vitória: Edufes,1999. p.21

NASCIMENTO, M^a Lívia; SCHEINVAR, Estela (org). Crises e deslocamentos como potência. In:_____. Intervenção Socioanalítica em Conselhos Tutelares. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010 p.19-34

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea. In SANTAELLA, Lucia; VIERIA, Jorge Albuquerque (org). Caos e ordem na filosofia e nas ciências. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; p.206-21

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 2006 v. 58. n.1 disponível em <http://www.psicologia.ufrj.br/abp> acesso em: 10 setembro 2011

SOUZA, Solange Jobim e (org).Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro, 7letras,2000

