A QUESTÃO DA INTERSUBJETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS

Maria Regina Maciel*

RESUMO

Partindo do fato de que o campo da educação se tece no entrelaçamento com outros saberes, o texto propõe uma articulação entre educação, psicanálise e ciências sociais. Inicialmente privilegia as obras de Vygotski e Winnicott, enquanto autores que trabalham a intersubjetividade do reconhecimento mútuo como condição necessária para, respectivamente, um processo de ensino-aprendizagem e uma constituição subjetiva criativos. A seguir, o artigo discute a possibilidade de a educação ser um espaço de criação, contraposta à “apatia” e à violência que predominam nos processos de subjetivação contemporâneos, nos quais pode-se afirmar existir um extremo individualismo, considerado, neste estudo, como a matriz do atual estilo de ser depressivo e da violência narcísica.

Palavras-chave: educação, psicanálise, processos de subjetivação contemporâneos, depressão, criatividade.

INTRODUÇÃO

O campo da educação se tece no diálogo com demais saberes. Sabemos o quanto o campo da educação gira em torno da intersubjetividade e o quanto tanto a psicanálise quanto as ciências sociais têm suas formas específicas de pensá-la. Neste sentido, a psicanálise e as ciências sociais podem dialogar com a educação, na medida em que, por exemplo, a intersubjetividade é um tema constitutivo de ambos.

No campo da educação, Vygotski é um autor que nos chama a atenção para a intersubjetividade como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Isto pode ser visto desde suas referências à internalização dos processos interpessoais, que seriam transformados em processos intrapessoais, até suas referências à “zona de desenvolvimento proximal”, em que o professor é um mediador/interlocutor no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Quanto à psicanálise, deve-se esclarecer que nela a subjetividade se inscreve no registro do social.¹ Ela não é fechada sobre si mesma, estando sempre aberta para o outro. A subjetividade, portanto, articula-se nos registros individual e social, não havendo oposição entre esses dois registros, como podemos ver, por exemplo, a partir do texto “Psicologia das massas e análise do ego”, de Freud. Na obra deste autor, o que podemos, sim, é nos referir à oposição entre os processos narcísicos e alteritários, presentes permanentemente no campo da subjetividade.²

Pensando particularmente nos processos de subjetivação contemporâneos, podemos afirmar que esses parecem tender mais para os processos narcísicos do que alteritários. É por isto que é

*Psicanalista. Doutora em saúde coletiva pelo IMS/UERJ. Professora Adjunta de Psicologia da Educação da UERJ.

¹Sobre a relação entre subjetividade e psicanálise, ver Birman (2001).

²Em seus textos, Freud afirma que a pulsão de vida/Eros (aquele que constitui unidades) e a pulsão de morte/Tanatos (aquele que é desagregador) governam o processo vital. Este último, por seu turno, é feito de processos narcísicos (nos quais nos voltamos para nós mesmos) e processos alteritários (nos quais somos postos para fora de nossa redoma narcísica auto-suficiente, rumo aos objetos do mundo).

possível nos referirmos ao sujeito contemporâneo como aquele “fatigado de ser si mesmo”, sendo o individualismo considerado matriz da depressão, e também à questão da violência narcísica. Vamos, portanto, trabalhar sobre esses processos de subjetivação contemporâneos – ressaltando a apatia e a violência, contrárias à criatividade, como características desses processos. Deve-se ter em mente que o campo educativo pode, ao contrário, ser considerado campo de criação; logo, mais próximo do que chamamos de processos alteritários, em contraposição aos narcísicos.

A QUESTÃO DA INTERSUBJETIVIDADE DO RECONHECIMENTO MÚTUO NO ESPAÇO ESCOLAR: AS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKI E WINNICOTT

Até que ponto a educação pode ser considerada campo de criação, a qual, segundo um autor como Castoriadis, por exemplo, é própria da imaginação humana enquanto “imaginação radical” capaz da emergência do novo?³ Mais especificamente, como o campo educacional pode ser um espaço em que possam emergir subjetividades menos “apáticas” e mais criativas, mesmo que num contexto marcado pela violência narcísica? Será isto possível?

Entendemos que sim, se recorrermos, por exemplo, à obra de Vygotski. Em seus textos, o ponto de partida é a criança concreta e não um ser abstrato em desenvolvimento. A autonomia dos sujeitos, por seu turno, não é vista a partir de um ponto de vista individualista, e sim da intersubjetividade, na medida em que para ele a cultura é parte da natureza de cada um. Ou seja, as interações sociais são fundamentais para a própria construção do sujeito. Assim entendemos suas referências ao “processo interpessoal” ser transformado em “processo intrapessoal” – quando os objetos do mundo externo passam pelo processo de internalização e se transformam em signos internos – sem, no entanto, conceber este processo como de absorção passiva por parte do indivíduo, que pode, sim, transformá-los. Assim também, com seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, podemos pensar num aluno construtor/ativo e num professor mediador/interlocutor, longe, portanto, de uma concepção de aluno passivo e de professor meramente transmissor do conhecimento já estabelecido (VYGOTSKI, 1998 a e b).

Para o autor em questão, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico. O que ele postula é uma trajetória de fora para dentro, na qual o “discurso socializado” passa pela “fala egocêntrica” para chegar ao “discurso interno”. Nesta mesma direção, afirma também que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Com ele podemos concluir que é o grupo cultural ao qual o indivíduo pertence que lhe fornece formas de perceber e organizar o real. Isto, contudo, sem deixar de assinalar que o indivíduo está num processo de criação e de interpretação contínuas (OLIVEIRA, 1993).

Neste mesmo caminho, no âmbito do cotidiano escolar, por exemplo, nos parece importante dar mais espaço ao professor – enquanto agente participante de tudo que diz respeito à dimensão pedagógica – do que aos “especialistas” que o desapropriam do poder de dar soluções para os problemas encontrados no seu cotidiano dentro de sua instituição. O conhecimento, por sua vez, deve ser entendido como produzido na relação professor/aluno, o que nos distancia tanto do perigo de incorporação de uma dada teoria, como se fosse a resposta última para nossas questões, quanto de

³Ver Castoriadis (1982) e Valle (2001).

uma concepção tecnicista, voltada para estatísticas e metas a serem atingidas de forma pré-estabelecidas (ROCHA, 2001).

Quando nos referimos à relação professor/aluno, logo nos vem à mente a contribuição de um outro autor que deveria ser mais citado no campo da psicologia da educação: Donald W. Winnicott. Este autor não trabalhou diretamente sobre a relação professor/aluno ou o que se passa na escola, mas muito do que ele disse sobre a relação mãe/bebê, sobre o processo terapêutico ou sobre a criatividade, pode contribuir para as argumentações que propõem um lugar de criação para a escola (ROSA, 2001).

Este psicanalista, originalmente pediatra, nos diz que, sem uma base de criatividade, nos submetemos à realidade, ou seja, ao que está fora de nós e já estabelecido. Neste sentido, cabe aqui uma pergunta: se a escola tiver somente um ensino e uma aprendizagem de conhecimentos pré-fixados pelos programas curriculares e seus textos didáticos, não estaremos contribuindo para a construção de sujeitos submetidos à realidade? Ao contrário disto, entendemos, auxiliados pelos textos de Winnicott, que a escola pode ser um lugar de criação. Isto se ela não trabalhar só no registro da realidade (nem tampouco somente no registro subjetivo), mas no espaço do “entre” (realidade interna e externa), espaço da brincadeira.⁴ É claro que a escola tem seu papel de transmissora da tradição – enquanto conjunto de conhecimentos acumulados, mas o que é exposto pelo professor tem que ser significativo para o aluno. A criação se dá justamente aí, quando o instituído ganha um *outro* sentido. Ou seja, se torna re-criação de sentidos.

Levando-se em conta o que Winnicott diz sobre o espaço transicional, e pensando em termos de educação, a escola pode “potencialmente” ser um lugar de trânsito entre a tradição e a criação do sujeito. Para que ela exista enquanto “espaço potencial”, há que se ter um encontro professor/aluno que permita isto. Um encontro no qual o que se aprende e o que se ensina seja significativo para ambos os participantes. Neste sentido, o educar poderia visar a criação de condições para que se estabeleça uma ponte entre a tradição (o já instituído) e a criação (novos conjuntos de conhecimentos a serem acumulados).

Com Winnicott, a autonomia é o que se adquire ao poder experimentar o espaço potencial; essa autonomia, no entanto, não pode ser dissociada do “ser” do sujeito, não pode ser dissociada da “continuidade do sentimento de existir”. Ou seja, a autonomia aqui não pode ser vista somente como intelectual ou dependente apenas do desenvolvimento das “estruturas cognitivas”. Ela é dependente, sim, das condições que a “mãe-ambiente” proporciona e da interação que se estabelece entre esses dois seres.

É possível e interessante, a esta altura, tecer, ainda que preliminarmente, articulações entre a intersubjetividade e os pensamentos de Vygotski e Winnicott. Em ambos os autores podemos dizer que o conhecimento é histórico, jamais é dado ou está acabado. Isto nos afasta de uma concepção autoritária de conhecimento como verdade última, posto que ele depende da ação transformadora do homem, criando cultura e também se transformando.

Esta ênfase na relação intersubjetiva pode ser encontrada em Vygotski (1998a) quando se refere, por exemplo, à zona de desenvolvimento proximal na qual atuam os outros (professor ou alunos) para que aquilo que a criança faz hoje com ajuda, ela possa fazer sozinha amanhã. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” se refere, portanto, “à distância entre o nível de de-

⁴Ver especialmente Winnicott (1975).

envolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (op. cit., p. 112).

Idéia semelhante se encontra em Winnicott, quando enfatiza a importância da contenção do outro (a mãe) para que a criatividade primária do sujeito possa se transformar em experiência criativa: “... em maior ou menor grau o indivíduo precisa da oposição, e somente quando a sofre é que ele encontra a importante raiz da motilidade” (WINNICOTT, 2000, p. 298).

Reflexões neste sentido, que concebam uma construção de conhecimento na relação aluno/professor, ou uma construção subjetiva criativa a partir de uma dada interação, parecem-me de forma conceitualmente rigorosa possibilitar imaginar a educação enquanto um espaço de criação. Podemos conceber, portanto, o espaço educacional como um lugar de criação na medida em que permita autonomia e autocriação do aluno e do professor. O importante, parece-nos, é trabalhar na direção de se pensar o espaço educacional através das questões da responsabilidade e do reconhecimento mútuo que permitam sujeitos de ação e de criação.

Vale aqui mencionar a reflexão de Honneth (1996). Ele estabelece relações entre a obra de Winnicott e a intersubjetividade enquanto critério para uma relação-a-si. Para Honneth, a vida social é governada pelo imperativo do mútuo reconhecimento enquanto aquilo que legitima as necessidades dos sujeitos. Só é possível o sujeito desenvolver uma relação-a-si desde uma perspectiva dos parceiros a quem se endereça socialmente, numa interação. Especificamente com relação a Winnicott, Honneth dirá que sua teoria parte de um momento de uma “intersubjetividade indiferenciada” para chegar a um psiquismo diferenciado. Podemos expandir isto para a obra de Vygotski. Ao menos suas referências aos processos interpessoais que se transformam em processos intrapessoais, sem, no entanto, deixar de conceber um indivíduo potencialmente transformador, parece-nos se dirigir nesta mesma linha, pois assim a individualização depende do reconhecimento e de práticas intersubjetivas.

Acreditamos que, trabalhando sobre a intersubjetividade do reconhecimento mútuo, a Escola, para além de reproduzir o estabelecido ou a “ideologia dominante”, pode ser transformadora, proporcionando inclusive cidadãos mais conscientes. O espaço educacional pode ser espaço de criação, portanto, se estiver menos voltado para a transmissão de conteúdos e para uma relação hierárquica frente ao conhecimento, e mais direcionado para uma aprendizagem que seja intersubjetiva e dialógica.⁵

Devemos esclarecer que a possibilidade de se afirmar a função criativa da Escola deve-se à possibilidade de superação das teorias que a viam como meramente reprodutora de valores dominantes. Ao contrário disto, o espaço educacional pode ser visto como mobilizador de nossas potencialidades de vida, na qual se criam novos sentidos para as práticas pedagógicas, o que nos faz sair da posição de apatia tão característica de nossa narcísica sociedade contemporânea.

⁵Ver Maciel (1996), no qual é mencionada a questão da escola enquanto “aparelho ideológico de estado”, segundo autores como Althusser; enquanto reprodutora da ideologia dominante pela imposição do arbitrário cultural, segundo autores como Bourdieu; mas também enquanto aquela que pode ser transformadora, segundo autores como Gramsci. Este texto discute também as obras de alguns dos autores mais importantes para a psicologia da educação como é o caso de Vygotski e Freud, que se distanciam de correntes mais tradicionais da psicologia que apenas reproduzem a ideologia dominante ao trazer-lhe o apoio de seu aparato técnico e teórico.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS

Acreditamos que não estamos só subordinados às estruturas de dominação, embora elas sejam reais e poderosas hoje. Mas apostamos na possibilidade de ampliação dos espaços de exercício de liberdade. Para sustentar tal argumento, podemos observar a existência, por exemplo, no âmbito das ciências sociais, de uma dualidade no que diz respeito à maneira como podemos entender o momento contemporâneo: via dominação, mas também via liberdade. Se há, por um lado, os que defendem a idéia de que hoje a vida está amarrada a padrões predeterminados e a fortes estratificações sociais, e a relações de dominação, por outro lado, há autores que defendem a idéia de que temos um espaço maior de liberdade, por exemplo, para definir nossas opções sexuais, nossos valores e papéis sociais, etc. O primeiro grupo afirma que, por exemplo, o consumo expressaria esta dominação de forma contundente, sendo a liberdade atual somente aparente, posto que na realidade estaríamos massificados e condenados, entre outras coisas, aos objetos de consumo. De acordo com essa linha de raciocínio, nossa sociedade de massa impediria a singularidade, apesar da valorização do individualismo, segundo a qual os indivíduos se encontram impelidos a uma utilização instrumental do mundo, em função de seus próprios interesses. Nesta mesma sociedade, ocorreria uma diminuição de nosso espírito crítico, uma adaptação a ela, e um forte consumismo que homogeneizaria os indivíduos e exacerbaria nosso mecanismo de idealização. O segundo grupo, por outro lado, afirma que nunca na história da humanidade a liberdade esteve “tão ao alcance da mão”. Isto no que diz respeito, ao menos, à escolha da forma como queremos viver a sexualidade, a família, etc.⁶

Ao focar especificamente o tema da apatia, de subjetividades pouco criativas e voltadas para si próprias, enquanto um traço de muitas subjetividades hoje, vamos a seguir privilegiar alguns autores das ciências humanas e sociais, a fim de melhor contextualizar o fenômeno da depressão e da violência narcísica contemporâneas. Dos autores que destacam as relações contemporâneas de dominação, referir-nos-emos a Lipovetsky, Costa e Sennett. Ao falar da liberdade, abordaremos, sobretudo, as idéias de Ehrenberg, cuja obra sofre forte influência da filosofia existencialista de Sartre. E ao relacionar diretamente sociologia e psicanálise, ela nos bastará para encaminhar nosso argumento de forma clara.

As subjetividades dependem do contexto em que se inserem. Justificamos, então, a consideração a esses autores que não são educadores pelo fato de que, ao tratar de sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, urge que reflitamos sobre os processos de subjetivação contemporâneos para não cairmos em definições abstratas dos sujeitos com que lidamos.

A apatia é, na perspectiva de alguns autores, uma característica central da contemporaneidade. Lipovetsky, por exemplo, com sua noção de apatia, nos abre uma perspectiva de análise sugestiva. Afirma ser ela uma expressão do narcisismo.

O autor analisa a postura desencantada e monótona do que classifica como sociedade pós-moderna sobre o que é novo, introduzindo o fato de estarmos numa sociedade que, segundo ele, conseguiu neutralizar na apatia aquilo que a fundamenta: a mudança. Já não temos nem ídolos nem tabus; doravante é o vazio que nos governa, um vazio no qual o conflito é desinvestido. Ele entende que a idade pós-moderna não é a do auge libidinal e pulsional do modernismo. Ao contrário, é a fase *cool* e desencantada do modernismo, na qual a era do consumo acentua a pacificação dos com-

⁶Uma abordagem integrada dessas correntes de análise da subjetividade hoje, com uma referência direta ademais ao Brasil, pode ser encontrada em Domingues (1999; 2002).

portamentos e, em particular, faz diminuir a frequência das rixas e da violência física atrelada a algum projeto histórico. Finaliza afirmando que a evolução dos conflitos sociais violentos é a mesma que a da droga: “depois da viagem psicodélica dos anos sessenta, marca de contracultura e de revolta, a era da toxicomania banalizada, da depressão sem sonho, da descarga *lumpem* com medicamentos... A violência dessubstancializa-se num culminar hiper-realista sem programa nem ilusão, violência *hard*, desencantada” (LIPOVETSKY, 1993, p. 204).

Entre as contribuições de Lipovetsky, destaca-se como ponto mais relevante a sua noção de apatia distante de qualquer emoção duradoura, com o que se pode contemplar a possibilidade de estarmos em um momento de pacificação dos comportamentos que apenas é entrecortado por atos de violência sem qualquer objetivo. E, sendo educadores, sabemos o quanto esses atos se refletem no cotidiano escolar.

Vale aqui introduzir algumas interessantes reflexões de Costa. Apoiado principalmente em Lasch (1983; 1987), ele se refere ao “narciso de nossa época que tornou-se intransigente e tirânico em relação a tudo e a todos que porventura possam opor-se à gratificação imediata de seus desejos”. No entanto, acrescenta Costa, o “narcisismo moderno é um ‘narcisismo regenerador’, posto que este seria uma maneira encontrada pelo sujeito para limitar os efeitos violentos da sociedade de consumo”. Assim que, “o indivíduo moderno é um indivíduo violentado, antes de ser narcisista”. A violência é aqui entendida como qualquer “ação traumática que conduza o psiquismo ou a desestruturar-se completamente ou a responder ao trauma através de mecanismos de defesa, análogos à economia da dor”. Mas especificamente, a violência sofrida pelo sujeito hoje “deriva do afastamento entre o comportamento psicológico real do indivíduo e as características do tipo psicológico ideal, tais quais determinados pela cultura” (COSTA, 1984, p. 144, 169, 173 e 185).

Aprofundando a discussão sobre os processos de subjetivação contemporâneos, vejamos as reflexões de Sennett. Ao se referir aos dias de hoje como sendo aqueles em que assistimos ao fim da cultura pública e à crescente política da personalidade que gera um voltar-se para dentro, Sennett afirma que assim o eu “é despojado da expressão de certos poderes criativos que todos os seres humanos possuem potencialmente – poderes de jogo – mas que requerem um ambiente à distância do eu para sua realização. Assim sendo, a sociedade intimista faz do indivíduo um ator privado de sua arte” (SENNETT, 1988, p. 323).

Ao se debruçar sobre a sociedade moderna, na qual “as pessoas se tornaram atores sem arte”, Sennett nos leva a fazer um confronto entre “jogo e narcisismo, com as forças do narcisismo, agora mobilizadas pela cultura, derrotando o poder de brincar que o ser humano tinha antes de crescer e de adentrar à ‘realidade’”. Afinal, “através do jogo auto-distanciado, a criança aprende que pode trabalhar e re-trabalhar regras, que as regras não são verdades imutáveis, mas convenções, sob seu controle”. Por fim, “as crianças que jogam aprendem que o relacionamento de estarem juntas depende da elaboração conjunta das regras”. Para Sennett, portanto, o narcisismo enfraquece a capacidade de jogo (IBID., p. 382-392).

O autor acima lembra, ainda, que nos dias de hoje, há uma “ausência de sentido em meio à atividade”. Segundo ele, estamos numa “cultura do narcisismo” em que as pessoas parecem viver como se “a realidade pudesse ser compreendida através de imagens do eu”. E o apagamento da linha divisória entre eu e o outro “significa que nada de novo, nada de ‘outro’ jamais adentra o eu” (IBID., p. 394 - 395).

Sennett pergunta-se, assim, se essa sociedade governada pelas normas do narcisismo e “despojada da crença no público e governada pelo sentimento intimista como uma medida da signi-

ficação da realidade” não estaria encorajando o aparecimento de sintomas narcisistas como no século passado, quando mobilizou sintomas histéricos. A mobilização do narcisismo tornaria impotente o elemento de jogo expressivo e a reformulação das regras impessoais que regem suas ações. As energias do narcisismo são diferentes das energias da brincadeira porque, com aquelas, as pessoas são passivas, se acham num “vínculo compulsivo” e aceitam as regras, faltando o jogo. Nessas pessoas o “interior” é uma realidade absoluta, nelas há um retraimento de suas atividades e uma percepção da vida como conjunto de convenções é destituída. O autor conclui, então, que “na medida em que uma sociedade suscita o narcisismo, ela dá margem a um princípio de expressão inteiramente oposto ao princípio expressivo do jogo”. Essa expressividade do jogo, como afirmado, incluiria o outro e as convenções (IBIDEM, p. 394 e 409).

Em outra obra, Sennett (2000) analisa a sociedade onde está em crise a noção de Estado e o econômico domina o político. Ela poupa o sistema e culpa o indivíduo por não ter a competência necessária. Nesta sociedade, o indivíduo é considerado o único responsável por seus sofrimentos e fracassos.

Sennett é um autor que, mesmo pensando de fora da educação, traz contribuições diretas para este trabalho. Suas referências ao declínio da imaginação, ao empobrecimento da atividade criadora de símbolos, ao fim da cultura pública e à crescente atitude de voltar-se para dentro de si mesmo e, finalmente, ao “fracasso” vivido de uma forma individual, nos parecem relevantes para se pensar na nossa escola e na psicologização de seu cotidiano.

Por fim, vejamos as contribuições de Ehrenberg, sociólogo francês contemporâneo. Ehrenberg mostra que, desde os anos 70, a depressão – que ele chama de “patologia da liberdade”, ligada a uma expressão da falta de tensão e forças internas para responder às diversas demandas com que os indivíduos se vêem confrontados – se torna o problema mental mais disseminado no mundo. Ele se pergunta por quê e como a depressão se impôs como nossa principal infelicidade íntima. Em que medida ela revela as mutações da individualidade na virada do século XX para o XXI (EHRENBURG, 1998)?

Segundo ele, houve, neste período, uma mudança na experiência coletiva das pessoas que, primeiramente, se exprimiam tanto pelo assujeitamento disciplinar quanto pelo conflito, e que agora se vêem às voltas com a questão da responsabilidade e da ação. Sendo assim, uma das hipóteses levantadas no livro é que a depressão nos instrui sobre nossa experiência atual porque é a patologia de uma sociedade na qual a norma não é mais fundada sobre a culpabilidade e a disciplina, mas sobre a responsabilidade e a iniciativa.

Ainda segundo o autor, na sociedade contemporânea passa-se a mensagem de que tudo depende exclusivamente da criatividade e do empenho de cada um, o que faz crescer o sentimento de responsabilidade, porém vivida de uma forma individual. Nesse novo contexto, se os indivíduos não alcançam aquilo que um dia se achavam capazes de alcançar, uma reação possível é, como já mencionado, a fadiga depressiva. Esta esgota, esvazia e torna o indivíduo incapaz de agir, sendo uma patologia da responsabilidade, uma doença da insuficiência.⁷

Esta contribuição dada por este último autor abordado nos parece interessante para ser entendida para o campo da educação. Desta forma podemos, por exemplo, questionar o quanto a escola, neste contexto, acaba por individualizar o ensino/aprendizagem e seu possível fracasso. Isto, ao contrário de remetê-los às questões envolvidas no processo intersubjetivo.

⁷Essas questões foram discutidas em Maciel (2002; 2003).

CONCLUSÃO

Vimos, no item anterior, que vivemos num contexto no qual predomina um extremo individualismo que tem como resultado construir subjetividades apáticas, fechadas sobre si mesmas, além da violência narcísica distante de qualquer processo alteritário. Acreditamos, no entanto, que a escola pode ser um espaço que, ao contrário, contribua para a construção de subjetividades criativas. Isto se privilegiarmos a intersubjetividade – não instrumental, mas no âmbito da qual haja reconhecimento mútuo. Noções como as trabalhadas neste artigo a partir das obras, por exemplo, de Vygotski e Winnicott, avançam neste sentido.

Privilegiando este tipo de encaminhamento, pensamos que a Escola poderá participar da construção de sujeitos mais ativos, posto que a partir de determinadas maneiras de interação, um novo sentido e uma nova ação no mundo poderão advir. É claro que ela por si não pode transformar a sociedade da qual é apenas um elemento. Nem por isso, entretanto, deixa de ser espaço no qual essa transformação pode ser também operada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-28.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COSTA, J. F. Geração AI-5: violência e narcisismo. In: _____. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 117-189.
- DOMINGUES, J. M. *Interpretando a modernidade*. Imaginário e instituições. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- _____. *Sociologia e modernidade - Para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- EHRENBERG, A. *La fatigue d'être-soi - depression et société*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- HONNETH, A. Patterns of intersubjective recognition: love, rights and solidarity. In: *The struggle for recognition - the moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996. p. 347-363.
- LASCH, C. *O mínimo eu*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.
- MACIEL, M. R. *Depressão e criatividade na contemporaneidade: um estudo a partir de Freud e Winnicott*. Rio de Janeiro, 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. Depressão e criatividade no indivíduo contemporâneo. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 15, p. 111-126, 2002.
- _____. Confronto entre as abordagens teóricas do desenvolvimento e da aprendizagem e a construção da cidadania. *Revista Advir*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 48-50, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ROCHA, M. L. Formação e prática docente: Implicações com a pesquisa-intervenção e Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: Maciel, I. (Org.) *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 175-194 e p. 213-229.
- ROSA, S. S. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- VALLE, L. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a Paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 97-110.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: _____. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 288-304.

RESUMEN

Tomando como base el hecho de que el campo de la educación se teje en el entrelazar con otros conocimientos, el texto propone una combinación entre educación, psicoanálisis y ciencias sociales. Al principio distingue las obras de Vygotski y Winnicott, como autores que trabajan la intersubjetividad del reconocimiento mutuo como condición necesaria para un proceso de enseñanza-aprendizaje y una constitución subjetiva creativos, respectivamente. A continuación, el artículo discute la posibilidad de que la educación sea un espacio de creación opuesto a la "apatía" y a la violencia que predominan en los procesos de subjetivación contemporáneos, en los cuales se puede afirmar que existe un individualismo exagerado, considerado, en este estudio, como la matriz del actual estilo de ser depresivo y de la violencia narcisica.

Palabras-clave: educación, psicoanálisis, procesos de subjetivación contemporáneos, depresión, creatividad.