

O IMPACTO PSÍQUICO DA IDEALIZAÇÃO EDUCACIONAL EM ESTUDANTES POBRES

Luciana Santos
lucinedu@gmail.com
Marília Etienne Arreguy
mariliaetienne@id.uff.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, decorrente de pesquisa de Doutorado em Educação, procurou compreender o *ideal da excelência escolar* e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Considerou alguns conceitos da Psicanálise, sobretudo *eu ideal*, *ideal do eu* e *supereu*, para analisar os conflitos vividos pelos alunos de classe popular diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto padrão educacional, buscando refletir sobre as implicações dos processos de idealização e de identificação (FREUD, 1921/2019) para a formação subjetiva desses estudantes.

Além da problematização da excelência escolar, também questionamos a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à Educação. Dessa forma, quando falamos de estudantes pobres, de forma alguma, consideramos que suas famílias de origem são homogêneas, sobretudo do ponto de vista do tratamento em relação à escolarização dos filhos. O que se pode ponderar é que, ainda que faça parte de um mesmo meio social, a maneira como cada família lida com a escola depende de uma série de recursos relacionados à composição das configurações familiares de forma muito singular, colocando o capital cultural familiar em condições de ser transmitido ou não (LAHIRE, 1997).

O campo psicanalítico ajudou a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar. Por isso, acreditamos ser mais cabível falar em processos de identificação com a excelência escolar, porque mesmo sendo esta tão proeminente para o aluno e suas famílias, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais muitas vezes alheias ao meio em que o estudante vive.

Por fim, buscamos refletir acerca do inconsciente social, tentando compreender como este influencia a constituição das subjetividades no ambiente educacional, frente a determinados ideais que contribuem para as formações de grupos, como pode ser o caso do ideal da excelência escolar.

Para Freud (1921/2019), a idealização não configura mudança ao ego a partir da relação com o objeto amado, tal como ocorreria na identificação. Na idealização essa alteração se dá no superego, que seria passível de deturpar julgamentos sobre o objeto, projetando o ideal narcísico sobre o outro, supervalorizando-o, uma vez que a renúncia e a adequação decorrente do ideal do ego são escamoteadas. Trata-se do “faça” lacaniano. Quando se está ligado specularmente ao objeto, este passa a ser visto como o próprio ego. É como se o objeto fosse um substituto de algum ideal não alcançado do ego, passando a ser idealizado com base num intento de perfeição. Já no caso da identificação, o ego se transforma com as qualidades do objeto, como se houvesse uma incorporação do objeto pelo próprio indivíduo, sem obliterar as perdas e renúncias inexoráveis à vida em sociedade.

Segundo Rocha (2007), a idealização do objeto suscitada pelas demandas do *eu ideal* se embasa na ilusão de que o investimento em um objeto restauraria a vivência de plenitude primária, específica do narcisismo infantil¹, cuja repetição ao longo da história do sujeito é tão desejada. De outro lado, quando a relação com o objeto é ordenada por meio do *ideal do eu*, renuncia-se às pretensões onipotentes embasadas pelas ilusões narcísicas, uma vez que o *ideal do eu* é aquele que revela traços mais amenos da experiência narcísica, além da superação da experiência edípica. Essa forma de aproximação ao objeto não nega o pano de fundo que configura a realidade, com seus conflitos, frustrações e com a própria condição de desamparo. Isto abre o caminho para a superação das ilusões narcísicas primárias e a sua tentativa de plenitude. E é aí que, o *ideal do eu* conduz o sujeito à vivência da alteridade (MARTINS, 2016). Entretanto, em *Psicologia das massas* (FREUD, 1921/2019), também vemos um reencontro com a face mórbida do superego coletivo na idealização narcísica do sujeito, que conduz a processos identificatórios muito mais tendentes a repetições e a eliminação do diverso, do que a recriações e transformações diante do contato com as diferenças.

Diante dessas considerações, acreditamos que a relação que o sujeito estabelece com o ideal da excelência escolar não estaria isenta dos conflitos, frustrações e impasses fomentados pelo *eu ideal* e pelo *ideal do eu*. Ao contrário, pode haver o reconhecimento

¹ Freud acreditava que, primeiramente, estabelece-se um investimento libidinal do ego, para então, secundariamente, este ser direcionado a objetos, ainda que o investimento narcísico (no ego) persista e não desapareça diante das posteriores investidas objetais (FREUD, 1914/2010). Assim sendo, ele não considerava o narcisismo primário uma perversão, “mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida, pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva” (FREUD, 1914/2010, p. 10).

da “aspereza” dessa relação, mas ainda sim, o desejo por esse objeto idealizado. A excelência escolar, paradoxalmente, também seria um traço de perfeição da vivência escolar que o sujeito buscaria, não sob o intento da completude do narcisismo primário, mas também como uma forma legítima de satisfação do *ideal do eu* no contexto escolar. Por isso, seria mais cabível falar em identificação com a excelência escolar, porque mesmo que isso pareça suscitar um vínculo de cunho individual, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais ao longo da história.

Por fim, compreendemos que o ideal da excelência pode incidir sobre o inconsciente social da escola, esse sendo aquilo que, em certos períodos e lugares, faz com os sujeitos possam compartilhar uma visão de mundo (DALAL, 2011). Essa visão compartilhada pode atravessar a constituição das subjetividades na seara educacional e endossar uma espécie de vigilância social, ao diferenciar os considerados “bons” dos supostos “maus” alunos, segregando-os e estigmatizando-os. Além disso, os estudos sobre o inconsciente social podem contribuir para se pensar a educação como um trauma coletivo, haja vista, ainda hoje, mesmo após um longo período da tentativa de democratização da escola pública, ocorrer uma severa divisão no atendimento à população e na qualidade do ensino prestado, maior signo da desigualdade social brasileira. Neste sentido, trazer à tona o inconsciente social que envolve a educação tem a ver com tentar entender aquilo que nos marca coletivamente e influencia a nossa subjetividade. Tem a ver com tentar entender os traumas coletivos e as incidências para as gerações atuais e futuras. Portanto, descortinar o que compõe o inconsciente social de uma dada época, com seus silenciamentos e desconhecidos, pode instigar a elaborações dos traumas, evitando-se repetições e reproduções de violências, exclusões, dores e sofrimentos. E, no caso de grupos que se conformam em torno de ideais tão marcantes, como é o caso do ideal da excelência escolar para a escola, e que primam por uma densa homogeneidade entre seus integrantes, entender o inconsciente social pode ser especialmente importante para se combater essas desigualdades.

Consideramos que se o ideal é aquilo que busca enquadrar o sujeito dentro dos moldes sociais, certa dose de ideal é fundamental para que o processo educativo ocorra. Mas tudo não pode se resumir a esse modelamento, na medida em que o sujeito precisa da diferença, da falta e da liberdade para se constituir e criar caminhos singulares. É através do reconhecimento da falta de algo que não se está em si, mas se percebe no outro, ou se percebe como falta que falta no outro, que o encontro entre o *eu* e esse

outro produz a aprendizagem, não como uma cópia de um ideal externo, mas como uma apropriação e recriação a partir desse contato.

Diante disto, é importante ressaltar que, nem sempre, esse contato com o Outro ocorre sem conflitos. Em algumas situações e contextos, essa relação pode ser, inclusive, traumática. Neste sentido, pensamos se, por algum motivo, a percepção da não disposição dialógica entre as fronteiras culturais na escola e da condição de ser outro pode gerar um recalque violento no indivíduo. Além disso, quando o estudante, por algum motivo, percebe a desvalorização de suas origens culturais por parte da escola, inconscientemente, fica submetido à possibilidade de clivagens. A experiência de ser outro na escola pode ser promotora de uma fissura traumática no aluno frente à clivagem reafirmada no sistema educacional (cisão no atendimento à população oferecido de acordo com a divisão de classes), o que pode levar a uma anulação do sentimento de si, a um afastamento de si próprio pela subordinação ao desmentido como forma de defesa.

Neste sentido, refletimos o quanto a escola tem contribuído para a repetição de determinados ideais e formas de vida, sem abrir espaço para outras possibilidades menos idealizadas. Diante do ideal inatingível do aluno perfeito, podem ocorrer situações em que o aluno assuma para si o modelo idealizado da excelência “colando” esse ideal em sua vivência escolar, como se sua vivência não pudesse ser outra coisa fora desse ideal. A tentativa de adequação ao ideal da excelência escolar e, conseqüentemente, ao *eu idealizado* (o *eu* que busca atender a uma imagem de si fabricada por meio dos parâmetros de sucesso e de perfeição) pode se configurar como uma condição social patologizante já chamada de “pedagogia da excelência” (COSTA e ARREGUY, 2017), a qual é configurada pelos “(...) imperativos de uma educação voltada para o sucesso absoluto, para a fama, o espetáculo, o lucro e o estilo de vida consumista exibicionista como principais valores da vida” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 142). Isso, por sua vez, pode se desdobrar na culpa pelo fracasso do ideal (FERENCZI, 1908/1991), uma vez que nem a escola, nem qualquer outro espaço da vida sustentam tais imperativos com facilidade e de modo durável. Contudo, se podemos considerar a “plasticidade da subjetividade na relação intersubjetiva” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 151), também podemos considerar a plasticidade da influência dos ideais que nos cercam, dependendo das interações em que estamos envolvidos e da crítica que se pode fazer a esse modelo idealizado de aluno, de escola e de sociedade. Desse modo, podemos ponderar a escola como um espaço de trocas intersubjetivas mais

potentes em meio ao encontro de determinações simbólicas que levem ao reconhecimento da falta e das imperfeições. Se pudéssemos lidar conosco e com os ideais que nos cercam a partir desses “furos”, poderíamos reconhecer outras maneiras de relação com o ato educativo e a possibilidade de reinvenção da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, David M. de O. e ARREGUY, M. E. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. APRENDER – *Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Vitória da Conquista, Ano XI, n. 18, jul./dez.2017, p. 142-160. Disponível em <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3652/3019>>. Acesso em 12/12/2018.

DALAL, . The social unconscious and ideology: in clinical theory and practice. In: HOPPER, E. & WEIBERG, H. (Org.). *The social unconscious in persons, groups, and societies*. V. I. Mainly theory. London: Karnac Books, 2011.

FERENCZI, S. (1908). *Psicanálise e pedagogia*. In: *Obras completas. Psicanálise I*. A. Cabral, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREUD, S. (1914). Introdução ao narcisismo In: *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Tradução: Paulo César de Souza. Volume 12. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARTINS, Cecília Freire. *Sublimação e idealização: destinos da pulsão na construção da cultura*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio. Orientadora: Claudia Amorim Garcia. 2016.

PENNA, C. *Inconsciente social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROCHA, Z. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 10, n. 2, jun. 2007. pp. 255-273.