



SUBJETIVIDADE E IDENTIFICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: LAÇOS SOCIAIS E EXCLUSÕES DIANTE DO IDEAL DE EXCELÊNCIA ESCOLAR

SUBJECTIVITY AND IDENTIFICATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT: SOCIAL BONDS AND EXCLUSIONS IN FRONT OF THE IDEAL OF SCHOOL EXCELLENCE

Luciana Santos **1**

Resumo: O artigo é oriundo de pesquisa de doutoramento em Educação e pretendeu questionar o ideário da excelência escolar, situando-o no olhar para a singularidade da posição do sujeito desfavorecido nos espaços destinados ao alto padrão estudantil. Entre os esforços de adaptação à escola ou a resistência aos modelos impostos, ponderou-se porque as “coisas são como são” e o “peso” desse ideal para a formação subjetiva do aluno. Considerando a escola como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades, algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da produção de subjetividade foram cotejadas, a fim de compreender os processos de idealização subjetiva do estudante quando está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar, bem como os vieses de resistência frente aos modelos de certa contundência social. A subjetividade foi concebida como uma produção não neutra, ainda que subsumida nos processos de homogeneização do espaço escolar. Contudo, as possibilidades de laço social na formação do grupo escolar foram pensadas através de motes de identificação entre seus membros, bem como as manifestações contrárias destinadas aos diferentes, que eclodiriam no narcisismo das pequenas diferenças.

Palavras-chave: Ideal da Excelência Escolar. Alunos de Classes Populares. Subjetividade. Identificação. Resistência.

Abstract: The article comes from a doctoral research in Education and intended to question the ideal of school excellence, placing it in the look at the singularity of the disadvantaged subject's position in spaces intended to the high student standard. Among the efforts to adapt to the school or the resistance to imposed models, pondered because the “things are as they are” and the “weight” of this ideal for the subjective formation of the student. Considering the school as an environment not only for the elaboration and transmission of knowledge, but, especially, of creation of subjectivities, some analyzes from “foucaultiano” thought regarding the production of subjectivity were collated, in order to understand the processes of subjective idealization of the student when is facing certain demands, as is the case of the impositions raised by the ideal of school excellence, as well as the biases of resistance in the face of models of certain social force. The subjectivity was conceived as a non-neutral production, even if subsumed in the processes of homogenization of the school space. However, the possibilities of social bond in the formation of the school group were thought through of mottoes of identification among its members, as well as manifestations against to the different, which would erupt in the narcissism of small differences.

Keywords: Ideal of School Excellence. Students From Popular Classes. Subjectivity. Identification. Resistance

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduada em Pedagogia pela PUC-Rio. É pedagoga na rede municipal de Educação de Niterói, RJ.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887800666081720>. ORCID: <http://lattes.cnpq.br/1887800666081720>. E-mail: lucinedu@gmail.com



Introdução

Na tentativa de adaptação à escola, o sujeito pode encontrar mais dificuldade ou mais facilidade em assumir os padrões referentes ao ideal de excelência educacional. Entretanto, o que essa busca por adaptação pode trazer como consequências para a subjetividade do estudante de classes populares? Em que medida os sujeitos que não se identificam com determinados ideais vêm sendo silenciados, principalmente no interior de escolas de alto padrão educacional?

Ao analisarmos a complexidade da noção de excelência escolar, pretendemos partir do questionamento desse ideário. A vertente de problematização da excelência escolar poderia seguir vieses de cunho mais geral, considerando as implicações históricas da dualidade na educação: como os processos que definem o que seria o sucesso escolar e, em consequência, o fracasso, foram se constituindo e contribuindo para bifurcar as trajetórias escolares? Contudo, nossa escolha se situa na busca de um olhar para a singularidade da posição do sujeito desfavorecido nos espaços destinados ao alto padrão estudantil. Neste sentido, entre os esforços de adaptação à escola ou a resistência aos modelos impostos, interessa-nos ponderar, antes, porque as “coisas são como são” e o “peso” desse ideal para a formação subjetiva do aluno.

Dessa forma, é cabível ponderar, diante das “coisas como são”, - e o sofrimento psíquico que essas exigências podem gerar àqueles que mais se veem afastados dos ideais almejados por todos - como elas poderiam ser transformadas em tentativas de reinvenção?

Nesse sentido, considerando a escola como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades, cotejamos algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da produção de subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional, a fim de compreendermos 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, bem como os vieses de resistência frente aos modelos de certa contundência social. Seguimos, portanto, considerando a noção foucaultiana sobre o cuidado de si para pensarmos as possibilidades contemporâneas de laços sociais entre os sujeitos no contexto escolar.

Quando falamos de subjetividade, concebemo-la como uma produção não neutra no espaço escolar, ainda que subsumida nos processos de homogeneização da escola. Isso estaria relacionado a pensar o indivíduo como uma criação que emerge num contexto de relações entre o poder e o saber, inscritas nos limites da história. Para Foucault (1975/2014, p. 189),

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Diante dessas considerações, buscamos refletir sobre o ideal da excelência escolar como um mote de laço social entre os alunos em escolas de alto padrão educacional, não deixando de considerar o outro aspecto dessa vinculação: a exclusão dos diferentes.

O ideal da excelência escolar como mote de laço social na escola e como “instrumento” de exclusão

Para o corrente trabalho, contaremos com o conceito de ideal como sinônimo de uma exigência de perfeição (MORA, 1978; BUNGUE, 2002). Assim, visamos associar essa noção de ideal à questão da excelência escolar, entendendo o ideal de excelência escolar como a expectativa de

uma experiência escolar perfeita, com base nas solicitações da escola e da sociedade em geral, que seriam incorporadas pelo aluno, por sua vez, excelente (o aluno ideal), como um modelo superior a ser alcançado, ainda que não necessariamente seja atingido.

Entretanto, é importante marcar que não há um consenso sobre o que seria a excelência escolar. Depende de cada contexto histórico, de cada sociedade e das finalidades para a escolarização postas em jogo pelos alunos e suas famílias. A excelência para alguns pode passar por uma perspectiva mais quantitativa em torno dos conteúdos, a fim de se priorizar o desenvolvimento racional do sujeito. Para outros, pode ter a ver com uma formação de cunho notadamente político e crítico. E ainda, pode haver aqueles que defendam uma vertente de educação mais integral, que inclua um investimento nas artes, no corpo e, mesmo, na dimensão relacional do sujeito. Assim, parte-se do pressuposto de que, conforme o ponto de vista e as exigências sociais, variados atributos poderão ser envolvidos na formação da excelência escolar. Porém, é certo considerar que há um enfoque corrente no imaginário social para os conteúdos disciplinares, com vias à *performance* acadêmica dos alunos, sustentado por provas padronizadas que produzem dados em torno da “qualidade” das escolas (Prova Brasil, para o Ensino Fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). Tais avaliações costumam ter como foco mensurar os conteúdos ensinados e que foram adquiridos pelos estudantes.

No contexto das escolas de excelência, como seria a experiência de fronteira para aqueles estudantes que não fazem parte das elites sociais, econômica e/ou culturais? E como a busca pelo ideal da excelência recai sobre o processo de subjetividade desses alunos? Isso é o que passaremos a discutir agora.

A questão da fronteira cultural foi elucidada por Bhabha (1998) como uma situação de hibridismo cultural vivida intensamente pelo sujeito em certa conjuntura nos moldes de uma espécie de *entrelugar*, fenda a partir da qual as diferenças se manifestariam no reconhecimento das *colisões* culturais. No contexto aqui estudado, a escola, consideramos como fronteira cultural a experiência que o aluno vive por fazer parte de dois “universos” mais do que distintos, distantes. O aluno pode fazer parte de uma configuração familiar cujas experiências culturais não correspondem e não dialogam com as formas de aprendizagem encontradas na escola, tampouco preparam-no para a vivência escolar. Neste sentido, Lahire (1997) fala em conflito cultural e como esse pode ser vivido em dois aspectos pela criança.

Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de mal-entendidos: esse é o primeiro conflito. Mas, vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança, qualquer que seja seu grau de resistência para com a socialização escolar, interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, mais ou menos conforme a configuração familiar, deixá-la hesitante em relação a seu universo de origem: esse é o segundo conflito (LAHIRE, 1997, p. 171).

Essa situação nos remete ao *entrelugar* de Bhabha (1998) que pode ser vivido pelo estudante, como o fato de não se sentir pertencente a um determinado lugar onde é requerida a sua presença (a escola), mas também viver uma espécie de desapropriação do seu contexto de origem (o meio familiar). O aluno pode vivenciar a sensação de estar situado em um cenário do “nem cá, nem lá”.

Essa experiência pode ser interessante à ampliação de conhecimentos, dependendo da fase da vida e das demandas que podem levar a trocas culturais (trabalho, continuidade dos estudos, lazer), considerando que vivemos um contexto já favorável aos hibridismos culturais, especialmente devido ao intenso contato com as tecnologias da informação e da comunicação e, com isso, com diferentes realidades e culturas. Porém, em etapas mais remotas do desenvolvimento, o sujeito pode lidar de uma maneira mais complicada com conjunturas de fronteira cultural, principalmente quando o *entrelugar* se forma na intersecção entre duas redes sociais de interdependência, de intervenção durável e, mais frequente para a criança, como são os casos da família e da escola. Estas

são configurações quase inescapáveis ao sujeito no início da vida e, lidar com uma vivência de não pertencimento de um lado (na escola) e desapropriação de outro (da cultura familiar de origem) pode ser um tanto prejudicial para a trajetória escolar.

Tratar da excelência escolar como um dos elementos do dispositivo de controle que configuram a rede escolar, com as suas atividades normativas massificantes (ARREGUY, 2014), entre tantas outras impostas pelo ambiente escolar, torna visível o quanto a escola contribui com algumas tentativas de padronização. Por isso, foi necessário ponderar a possibilidade de aproximação entre a Psicanálise e a Educação, no que diz respeito ao aporte do campo psicanalítico para refletir os processos de idealização subjetiva envolvidos na produção da subjetividade do aluno pobre no contexto de escolas de alto padrão acadêmico. Em especial, a interação entre Psicanálise e Educação, ao considerar a posição do sujeito, vislumbra que “[...] o encontro do jovem com a escola e com a Educação envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento, possibilitando o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que constituem a subjetividade consciente e inconsciente” (COUTINHO, 2011, p. 6).

A formação do grupo escolar em torno da excelência e o narcisismo das pequenas diferenças

Para a formação do grupo, são fundamentais tanto a existência de um líder, quanto uma vinculação libidinal, ligando os integrantes do coletivo entre si através da figura do chefe. Assim, “[...] não pode haver *grupo sem pai*, não pode haver grupo sem obrigação de pagar infinitamente o débito pelo direito da existência e pelo direito ao sentido” (ENRIQUEZ, 1983/1990, p. 61). No caso da escola, além do elo libidinal entre os membros desse grupo e da atuação de líderes escolares (gestores e professores), há ainda a influência dos ideais que são produzidos, a fim de fazer este coletivo se estabelecer enquanto tal e perdurar de modo sistemático ao longo da história. Por meio desses ideais, a escola se estabelece como uma instituição social que se apresenta de modo significativo na sociedade e que, exatamente por atuar no dia-a-dia de crianças e adolescentes, é uma das que mais eficazmente comunica e forma os sujeitos a partir de normas e regras e, assim, juntamente com outras instituições sociais, cumpre sua finalidade precípua de “[...] capacitar o indivíduo a dominar seu complexo de Édipo e desviar-lhe a libido de suas ligações infantis para as ligações sociais que são enfim desejadas” (FREUD, 1923/1996, p. 124). Isso faz da instância escolar um lugar de fundamental importância para o estabelecimento da sociedade, haja vista esta depender dos aspectos repressores que a escola contribui para fortalecer.

É nesse sentido que Freud (1921/2019) aborda a questão da identificação, questão importante quando se pensa no ideal da excelência escolar. Para o autor, os mecanismos que operam o vínculo dos indivíduos entre si, por meio de laços emocionais, dependem de processos identificatórios, por meio de um duplo elo: com o chefe do grupo e com os membros entre si. Ante a renúncia pulsional sexual direta e, conseqüentemente, ao desprendimento da satisfação individual, a criação de ideais e de vínculos se estabelece no contexto social, contribuindo para a formação e a constância da vertente coletiva. Assim, para Freud (1921/2019), se a constituição de uma comunidade pode se dar a partir da presença de um líder, substituto do pai da horda primeva (FREUD, 1913/1996), e dos elos emocionais que se estabelecem entre os integrantes do grupo, no caso de alguns coletivos, essa função da liderança pode ainda ser substituída por um “chefe invisível” (como o Cristo, no caso dos grupos religiosos, conforme abordado por Freud) ou por uma abstração (“ideia dominante”), que viria a exercer o papel de líder secundário.

Desse modo, é possível dizer que o que vincula os indivíduos a ponto de constituírem o grupo escolar se refere, hoje em dia, menos com a figura de um chefe centralizador e mais com a afinidade a uma ideia abstrata em torno do prestígio e da necessidade da escolarização. Portanto, ocorreria a identificação do aluno e suas famílias com o valor simbólico acerca da escola, bem como, dos membros do grupo escolar entre si, em torno dessa noção.

A partir disso, também é cabível considerar que outras ideias específicas, além do valor simbólico geral da escola, emergem em cada instituição escolar e tornem um grupo mais coeso e diferenciado em relação a outros grupos escolares, como pode ser o caso do ideal em torno

da excelência escolar. Para os sujeitos que se reconhecem como integrantes de escolas de alto padrão educacional, o vínculo entre eles pode ser mais significativo devido à relação com o ideal da excelência, que pode suscitar em muitos um sentimento de pertencimento e, em contrapartida, naqueles que se percebem por algum motivo menos vinculados ao grupo, um sentimento de exclusão.

Entretanto, qualquer aspecto que segrega o grupo escolar em pertencentes ou excluídos deve ser lido não apenas como consequência de escolhas individuais (“eu escolhi pertencer a um grupo, porque desejo mais tal ideal ou, eu preferi ser excluído porque o anseio menos”). No contexto da produção histórica do fracasso escolar (PATTO, 1990/2015), pode haver o diálogo com certos ideais (incluindo o da excelência escolar) que vêm silenciando muitos sujeitos, principalmente no interior das chamadas escolas de “alto padrão”. Ainda que o fracasso escolar seja resultado da correspondência entre as desigualdades sociais num escopo mais geral e as desigualdades escolares, nessa divisão de classes que se estabelece no interior da escola, os alunos e as suas famílias vêm sendo culpados pelo fracasso que amargam. E, neste sentido, a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar vem corroborar como um dos mecanismos de silenciamento e intensificar o sentimento de não pertencimento. Esse processo não somente pode apresentar sintomas objetivos (os sintomas escolares, como repetência e evasão), mas também pode trazer consequências para a subjetividade do discente, na forma de sintomas subjetivos (sintomas psíquicos, como menos-valia¹, baixa autoestima, abalo na autoconfiança, ansiedade, angústia etc.).

Contudo, tentamos problematizar o ideal da excelência escolar tendo por intuito o questionamento das atividades, por um lado, massificantes e, por outro, desiguais na escola. Esse processo é contraditório, pois propõe ideais como se fossem igualmente acessíveis para todos, numa tentativa falaciosa de homogeneização. Assim, na rotina das tarefas escolares, quando não se consideram as diferenças, sob um aspecto de neutralidade do saber, dissimulam-se as desigualdades e acaba-se por reproduzir a estrutura das relações de classes. Além dos sintomas psíquicos acima mencionados oriundos da interação do indivíduo com a excelência, a relação com esse ideal escolar deve ser pensada por meio de uma perspectiva coletiva e em que podem ser produzidos sintomas objetivos (sintomas escolares), como a evasão e a repetência, vieses para o fracasso escolar.

O vínculo que se estabelece entre o *eu* e o outro pode convocá-lo como modelo, objeto, apoio ou adversário. Em suma, o outro, apesar de poder instigar todas essas características, não existe fora da relação com o sujeito, como uma realidade pré-existente. O outro somente emerge enquanto tal quando existe para nós, o que implica que um modo de vínculo, seja por afeição, identificação, cooperação ou competição, é essencial para instituir aquilo que aparece como um outro. Em suma, o outro, apesar de poder instigar todas essas características, não existe fora da relação com o sujeito, como uma realidade pré-existente. O outro somente emerge enquanto tal quando existe para nós, o que implica que um modo de vínculo, seja por afeição, identificação, cooperação ou competição, é essencial para instituir aquilo que aparece como um outro.

Diante das considerações em torno do que Freud (1921/2019) refletira sobre os grupos e elo libidinal, chegamos à conclusão de que talvez seja mais apropriado falar em identificação com o ideal de excelência escolar do que, propriamente, em idealização da excelência. A temática da identificação parece ser central para pensarmos mais especificamente acerca do ideal da excelência escolar, por este ser um dos mecanismos que operam sobre o vínculo entre os membros do grupo escolar e a manutenção da própria escola enquanto grupo. Atualmente, se a presença de um chefe não é mais tão proeminente para ligar os integrantes da escola, a existência de abstrações, ou seja, de ideias dominantes em lugar do líder, contribui para o elo entre os membros da comunidade escolar.

Pode-se dizer que a identificação se refere à formação do complexo de Édipo, apresentando duas facetas. De um lado, a identificação narcísica (FREUD, 1921/2019) se dá em relação ao pai ou à mãe, com aquele que se quer ser. A ligação, nesse caso, seria para com o ego. Por outro lado, a identificação também ocorre para com o par oposto, com aquele que se quer ter. Com um cunho sexual, nesta situação, o laço seria com o objeto desejado. Ainda que os dois tipos de identificação

¹ Menos-valia está sendo abordada aqui como uma espécie de sentimento de inferioridade, segundo o qual haveria “[...] uma tendência para o julgamento desfavorável de si mesmo, quer se justifique ou não pelo fatos” (CABRAL; NICK, 1974/2006).

(com o que se quer ser e com o que se quer ter) se fundem no eu em algum momento, dando origem ao complexo de Édipo, eles são independentes. Enquanto um modo de vínculo demanda um investimento de objeto sexual, a outra aliança corresponde à identificação “[...] aspira por dar ao próprio eu uma forma semelhante à do outro eu tomado como modelo” (FREUD, 1921/2019, p.100). Por isso, é certo arrazoar que a identificação confere não somente o vínculo a um modelo escolhido como ideal pelo ego, mas, na medida em que o laço se estabelece entre o *eu* e uma característica com a qual se identificou, ocorreria uma modificação naquele que se vinculou em função do processo identificatório.

Assim, ponderamos que, a identificação pode ocorrer não somente com outra pessoa, mas também com um objeto ou uma ideia abstrata. Por isso, uma outra possibilidade apontada por Freud (1921/2019), em que a identificação pode emergir, tem relação com a noção de uma qualidade comum dividida com outros indivíduos, sem que esses sejam objetos de investimento sexual. Quanto mais significativo esse atributo comum é, mais eficaz pode vir a ser essa identificação parcial, podendo conduzir, inclusive, ao começo de um novo vínculo. Por isso, pode-se dizer que os sujeitos se ligam não somente a essa característica em comum, mas, a partir dessa, estabelecem laços entre si, o que remete à questão do ideal da excelência escolar. Como já dito, talvez, o ideal de excelência possa ser considerado um traço relevante que liga os estudantes a determinadas escolas e faz com que se vinculem fortemente entre si, constituindo grupos específicos. Nesse caso, o ingresso em instituições de excelência significaria algo além dos resultados que se poderia obter com a passagem nesse tipo de escola (notas satisfatórias em exames vestibulares e escolhas profissionais exitosas). Quando a escola de excelência é vista por meio de uma qualidade que a torna diferenciada das demais, os sujeitos que passam por ela seriam também portadores desse valor e, ainda, estariam ligados libidinalmente entre si por meio dessa ideia.

Por outro lado, os grupos podem se reconhecer a partir de um ideal, mas também, podem excluir a muitos por meio desse mesmo motivo de vinculação social. O próprio modo como os grupos se formam, com a incitação de uma identidade coletiva tendente a repetição e a oposição às diferenças, vem sendo questionado (ENRIQUEZ, 1983/1990). Assim, buscamos demonstrar como, em alguma medida, essa homogeneização nos grupos caminha para o narcisismo das pequenas diferenças (FREUD, 1930/1996) e para a pulsão de morte (FREUD, 1920/1996).

O narcisismo das pequenas diferenças seria essa disposição grupal de amor entre si e ódio aos outros. O conceito de narcisismo, quando direcionado às massas, define a incitação amorosa da identidade coletiva conquistada. Quanto ao atributo “pequenas diferenças”, este detalha o movimento através do qual, sob o respaldo do ideal de superioridade, a relação com o outro se torna inflexível muito mais fortemente contra as diferenças mínimas do que contra as fundamentais. Freud (1930/1996) elaborou este significante com base na parábola de Schopenhauer: num dia frio de inverno, os porcos-espinhos se perceberam afrontados com a função de buscar certa aproximação entre si, de forma que conseguissem calor um do outro sem, contudo, estarem muito fronteiros a ponto de espetarem-se com seus próprios espinhos.

O “narcisismo das pequenas diferenças” está no fundamento da formação do *eu* e do outro, no limite que tem por desígnio proteger o narcisismo do grupo. As pequenas diferenças efetivas são as que evitam que o outro se torne um similar absoluto, o que implica em que o ódio não emerja da distância e, sim, dos arredores. A aversão do indivíduo ao que lhe é mais essencial o conduz a apartar esse sentimento, assim como faz o grupo para com um objeto exterior, a quem será direcionado o ódio: o estrangeiro. Essa capacidade de exclusão intenta a anulação de toda e qualquer diferença. (DRUBSCKY, 2008).

Assim, averiguamos que os movimentos denominados como narcisistas se relacionam à procura pela satisfação, tanto no indivíduo como no grupo. Freud, na obra *Além do princípio de prazer* (1920/1996), estende a questão das pulsões para além das de vida, mencionando a existência das pulsões de morte. A efetividade destas pulsões (com as metamorfoses de seus percursos) revela que a satisfação não resulta apenas da diminuição das tensões promovida pela concretização de um desejo (de acordo com o princípio do prazer, balizadas pelo princípio de realidade), mas também pode ser percebida na repetição de feitos desastrosos e mórbidos.

A pulsão de vida conduz à formação do coletivo em torno de um líder, numa relação de mão-dupla, de cunho sexual (ama-se o chefe ao mesmo tempo em que se espera ser amado por este). A tendência é que essa pulsão se expanda aos grupos cada vez maiores, como às nações e

à humanidade no geral. E, assim, a pulsão de vida se colocaria como um fundamento de vínculo universal, formador de ligação entre pessoas e povos. A problemática surge quando, em sua atuação, ela se aventura a formular entidades coesas ao ponto de se tornarem concentradas sobre elas mesmas. Isto pode, por um lado, fortalecer o amor entre os indivíduos que as integram, mas, por outro, contribui, também, para o desprezo, o ressentimento e, às vezes, a hostilidade guerreira para com os estrangeiros a estes coletivos, o que levaria ao que Freud (1921/2019; 1930/1996) denominou de “o narcisismo das pequenas diferenças”. Essa característica do narcisismo tem uma feição notadamente mortífera, por se beneficiar da repetição, o que faz o grupo perseguir a aniquilação física ou psíquica de todo aquele que pareça como diferente. “Neste momento, a pulsão de vida se coloca a serviço da pulsão de morte. Então, a pulsão de vida, em seu trabalho de ligação, pode chegar justo no inverso do que ela buscou” (ENRIQUEZ, 2005, p. 164). Trata-se da intolerância suprema contra toda diferença.

Nesse ponto, associamos o ideal da excelência escolar à questão do narcisismo das pequenas diferenças. Seria esse ideal, como um corolário do narcisismo das pequenas diferenças na escola, que perseguiria tudo aquilo que escapa a excelência e fragiliza a vinculação no grupo escolar, realçando as tragédias vinculadas à fusão/desfusão pulsional no campo coletivo?

Ao menor indício de distinção, de qualquer manifestação que escape ao ideal responsável pelo elo grupal, o narcisismo das pequenas diferenças emerge com a sua potencialidade desintegrativa, a fim de expulsar o diferente. O grupo escolar passa a operar em prol desse narcisismo homogeneizante, apontando qualquer singularidade ameaçadora e rechaçando-a enquanto viabilidade de existência no coletivo. Assim, o narcisismo das pequenas diferenças mostra sua face, como pulsão de morte, não apenas para o outro estrangeiro, mas, inclusive, para qualquer expressão interna ao grupo, ainda que muito sutil, desde que possa implicar em desintegração deste.

Contudo, ainda que essa via do narcisismo represente uma manifestação da pulsão de morte, a própria questão desta pulsão mortífera pode ser interessante, se ela for concebida como um *quantum* de energia mobilizador da criatividade, ao desafiar o *status quo* de um grupo. Ou seja, ao passo que a pulsão de morte é aquilo que elimina todo aquele que não possui os traços identificatórios do coletivo, enaltecendo a repetição pela via da homogeneização, ela também é aquilo que pode se voltar contra o próprio grupo, através de sua capacidade destrutiva, abalando a ilusão de que o coletivo é uma fonte e espaço imutável de proteção aos seus membros. E, nesse caso, os padrões característicos do grupo podem ser mais facilmente contestados e outras formas de vida podem emergir de um movimento de resistência, entendendo esta como um modo de se afastar das vias de sujeição, como uma “[...] arte de insubordinação voluntária” (FOUCAULT, 2007, p. 47). Essa insubordinação levaria à crítica que solidifica o caminho para resistir. Acreditamos que a contestação ao coletivo denota o outro lado da pulsão de morte, porque revela a sua potencialidade criativa, por meio da qual se desintegrariam as antigas formas de vida para que seja possível encontrar novas formas. Portanto, o sujeito que contesta é o sujeito da resistência, aquele que porta a pulsão de morte, como uma espécie de anunciante de *Tanatos* ao trazer a crítica corajosa, problematizando a organização do poder da qual ele próprio é criação.

A subjetividade como um caminho para a resistência

Não caberia mais pensar a subjetividade como uma das construções neutras das normatizações escolares. Ao contrário, se sua produção pode se dar nos limites da aceitação de padrões, ela também pode ser uma criação transformadora e contribuir para a resistência diante dos mecanismos de poder presentes no sistema disciplinar educacional.

De acordo com Foucault (1980/1993), a subjetividade contemporânea se constituiu como uma produção de verdade sobre si, que se tornou comum nos atos de confissão desde a Antiguidade. Essas práticas confessionárias passaram por algumas modificações até chegar aos moldes do Cristianismo moderno, que influencia mais diretamente a maneira como revelamos a verdade sobre nós. Para o autor, a confissão passou a ser utilizada nos âmbitos judicial, religioso e psiquiátrico, se estendendo para os demais campos da vida. Assim, foi se estabelecendo uma

prática discursiva em torno da subjetividade, como uma formulação que deve ser comunicada aos demais.

Para desenvolver uma concepção sobre o *eu*, Foucault (1980/1993) aludiu a uma genealogia que investigava a formação do sujeito por meio da história. Desta forma, Foucault se questionou sobre quais foram as técnicas e ações que delinearam a concepção ocidental de sujeito, atribuindo-lhe a sua específica dualidade entre verdade e erro, liberdade e coerção. Nesse caminho, buscou abordar os modos de entendimento que o sujeito elabora sobre si mesmo. Para ele, as tecnologias do *eu* foram convocadas como técnicas que os indivíduos utilizavam com pretensões de mudanças nas diferentes vertentes de produção de si, como o corpo, a alma, a consciência, o comportamento, conduzindo-se a uma espécie de perfeição. Isto possibilitou pensar que o sujeito não está diante apenas de técnicas de dominação. Assim, a reflexão sobre a genealogia do sujeito deve levar em conta as intersecções entre técnicas de dominação e técnicas do *eu*, instantes em que umas convocam as outras e se permitem integrar em suas lógicas.

Disto se deduz que o poder não se exerce somente por meio da repressão. Ele se forma como um sistema complexo, no qual convergem as atuações disciplinares e as tecnologias do *eu*. Dentre essas técnicas, se tornou proeminente aquelas que se referem à busca de uma verdade sobre si. Para Foucault (1980/1993), essa necessidade de se construir uma verdade em torno do *eu* e comunicá-la coincide com a mentalidade governamental corrente, que tem a ver com a aquiescência à norma, mas também com a fabricação de uma verdade a ser dita. Fica muito mais fácil dominar a multiplicidade humana quando, ante a produção de uma suposta individualidade, nada pode ficar às escuras, tudo precisa ser revelado. Fica muito mais fácil conduzir essa multiplicidade à obediência, quando as subjetividades modernas vão se produzindo como uma verdade que precisa ser sempre descortinada na harmonização entre as técnicas do *eu* e as técnicas de dominação: “O autoexame, o exame de consciência e a confissão encontram-se entre os mais importantes desses procedimentos” (Idem, p. 208). Portanto, são essas atitudes de autoexame e confissão que, nos tempos contemporâneos, possibilitam o nascimento do *eu* moderno. Neste sentido, o Cristianismo seria a gênese da hermenêutica ocidental do sujeito, porque promoveu uma espécie de confissão interpretativa, à luz da qual o indivíduo deveria narrar as suas verdades mais recônditas. Nos limites da influência cristã para a subjetividade, a verdade sobre si não encontra a vontade, como no período estoico, no qual contar a verdade a outrem tinha a ver com a validade que este outro oferece ao dito, a força que o outro atribui à verdade contada. No caso do Cristianismo, a verdade encontrou a obrigação.

Cada pessoa tem o dever de saber quem é, de saber o que acontece no interior de si própria, de saber as faltas que pode ter cometido, de saber as tentações a que está exposta e, mais ainda, cada um é obrigado a dizer estas coisas a outras pessoas e a assim dar público testemunho contra si próprio (FOUCAULT, 1980/1993, p. 214).

A partir do Cristianismo, o *eu* precisava ser elucidado, principalmente nas suas falhas, faltas e pecados. Assim sendo, a prática da confissão jamais seria aleatória, devendo abrir o caminho para as práticas de punição, enfatizando não o pecado, mas sim a essência do pecador, ou seja, “[...] o verdadeiro ser pecador do sujeito” (Idem, p. 216). Isto ocorria porque se acreditava que a confissão dos pecados e o reconhecimento de si como sujeito pecador poderiam levar ao apagamento dos pecados, à negação da trajetória passada. Nesse processo de autorrevelação que consistia na confissão, o novo ser emergiria através do rompimento com o antigo ser (o sujeito pecador).

Um pouco mais a frente, com algumas alterações nas formas de confessar no âmbito das comunidades monásticas dos dois primeiros séculos, a confissão retoma os moldes do que ocorria nos limites da Antiguidade Grega, mas agora com ênfase na obediência e contemplação. Nesse contexto, a hermenêutica do *eu* se sustentou na prática de verificação dos pensamentos, no sentido de interpretá-los, ao serem tomados como objetos de análise. Assim se descortinaria a realidade velada no íntimo das intenções. A confissão, então, deixa de ser sobre os atos e recai sobre os pensamentos. A narração dos pensamentos a outros adquire uma função hermenêutica, porque a posição superior que esse outro ocupa possibilita cindir a verdade da ilusão na alma do

indivíduo em confissão. Portanto, “[...] a verbalização tem em si mesma uma função interpretativa” (FOUCAULT, 1980/1993, p. 221), que permite diferenciar as intenções corretas daquelas impuras e, assim, o sujeito se converteria, pelo simples movimento de verbalizar seus pensamentos correntes, de uma condição negativa a uma proximidade com o divino. Nessa nova relação entre verdade e subjetividade, há um rompimento com o sujeito da vontade. Por meio de um processo exaustivo de declaração dos pensamentos, deve-se saber dirimir o que é bom do que é mau. Os maus pensamentos geralmente são aqueles que resistem a se expor e que, ao serem contados, libertam o mau que há neles, ao passo que libertam o próprio sujeito. Nesse processo de exposição dos pensamentos, haveria uma abnegação dos próprios desejos que passa a ser entregues à análise do outro.

A revelação da verdade acerca de si próprio não pode ser dissociada da obrigação de renunciar ao eu. Temos de sacrificar o eu de modo a descobrir a verdade acerca do nosso eu. E temos de compreender este sacrifício não apenas como uma mudança radical no modo de vida, mas como a consequência de uma fórmula. Renunciamos a ser o sujeito da nossa vontade, vergados à obediência ao outro pela encenação simbólica da nossa própria morte na *publicacio sui. Facere veritatem* – fazer a verdade acerca de si próprio – é impossível sem esse sacrifício (Idem, p. 221-222).

A ruptura em relação a essa vontade significa uma ruptura com o próprio *eu* que deseja. Nessa lógica confessional, a vontade do sujeito deve ser entregue ao outro, para renascer uma espécie de novo sujeito. Esse novo *eu* surge da renúncia ao desejo e da aceitação da obediência. Dessa relação com o Cristianismo e de uma emergência do *eu* fundada no sacrifício, surge a hermenêutica do *eu* atual, como a expressão do poder que cria e que produz subjetividades. A partir disso, Foucault (1980/1993, p. 222) considera que, o nó da cultura ocidental seria, apesar da influência do Cristianismo, conseguir se inclinar “[...] em direção a uma tecnologia da identidade do eu e não a uma tecnologia sacrificial do eu”.

Mais adiante, em suas concepções, Foucault (1984/2019) analisa sobre como a via de subjetivação pautada na maneira como lidamos com a nossa própria existência, com o corpo e com a vontade, em nossa época, tem a finalidade de fazer emergir um sujeito moral, ponto de distinção em relação às outras épocas em que a existência também fora tomada a partir de uma estética, como nos casos grego e romano, por exemplo. As obras e práticas desse contexto, analisadas por Foucault, não incorriam em um tratado de moral, por não portarem o fim de elaborar julgamentos acerca das ações e das relações, ainda que houvesse, certamente, uma moral que marcava as formas de vida daquele tempo, fundamentada num certo binarismo “[...] entre o bom e o mau, o fasto e o nefasto, o feliz e o infeliz” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 21).

Já nos dois primeiros séculos do período imperial romano, começou a se constituir uma moral mais estreita sobre o comportamento social, incluindo o sexual, definindo-se normas mais severas que formulariam uma intensificação da austeridade sexual sobre os atos, parecendo “[...] que se tornou mais insistente ‘a questão dos prazeres’ e mais precisamente a inquietação face aos prazeres sexuais, a relação que se pode ter com eles e o uso que se deve ser feito deles” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 51, grifos do autor).

A definição dessa moral mais incisiva ofereceu um contorno para que se intensificasse a relação do sujeito consigo próprio, a partir do qual ele passou a assumir a centralidade dos seus próprios atos. No contexto dessa moral, o que se sobressai é:

[...] a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio *status*, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres ou limitando o seu uso ao casamento ou à procriação (FOUCAULT, 1984/2019, p. 51, grifos do autor).

Assim, a estética da existência se assentou nos limites da “cultura de si” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 56) regida pelo parâmetro de acordo com o qual é necessário dedicar cuidados a si, como um paradigma que embasa essa estética, orienta o seu decorrer e estrutura a sua prática. Assim colocado, a arte da existência como cuidado de si não é algo novo, sendo postulado desde os gregos, mas, de lá para cá, o fundamento do cuidado de si obteve uma abrangência maior.

[...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é, em todo caso, um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu, assim, uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 1984/2019, p. 58).

Contudo, todas as práticas de si, desde o conhecimento de si, relação entre o corpo e a alma mediada pela medicina e o exame de consciência, desembocavam na conversão a si como pressuposto do bem geral. Essa conversão tratava-se de um percurso pelo qual o sujeito poderia se livrar de todos os aprisionamentos e de todos os subjugos, voltando-se “[...] para si mesmo, como um porto abrigado das tempestades ou como uma cidadela protegida por suas muralhas” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 83). Assim, a consolidação da cultura de si não engendrou seu impacto ao endossar aquilo que poderia frear o desejo, como no caso da confissão, mas em determinadas alterações que se referiam às qualidades integrantes da subjetividade moral. O sujeito moral emergiu, então, por meio da soberania sobre si próprio, soberania que se estendeu numa vivência na qual a interação consigo revelava o modo não somente de um domínio, “[...] mas de um gozo sem desejo e sem perturbação” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 87).

Esse cenário de um longínquo cuidado de si solidificou o percurso para o processo de subjetivação mais atual, pautado numa hipervalorização do espaço privado, para onde se concatenam os comportamentos da vida social. Mesmo as instituições e as interações que aí se estabelecem se voltam à valorização do âmbito privado como uma premissa. Juntamente a isso, não necessariamente se estabeleceu um valor absoluto atribuído ao indivíduo, ou seja, para Foucault (1984/2019), ao passo que se intensificou a primazia da vida privada isso não conduziu, no caso das classes burguesas do século XIX, a um individualismo acentuado.

Isso ocorre porque não necessariamente a atitude individualista, a valorização da vida privada e o adensamento das relações consigo estariam vinculados de modo permanente (FOUCAULT, 1984/2019). Esse seria o caso das classes burguesas nos países ocidentais, para as quais “[...] a vida privada é dotada de grande valor, onde é cuidadosamente protegida e organizada, onde constitui o centro de referência das condutas e um dos princípios de sua valorização [...]; mas, por isso mesmo, nelas o individualismo é fraco e as relações de si para consigo não são desenvolvidas” (FOUCAULT, 1984/2019, p. 55-56). De acordo com Foucault (1984/2019), no contexto das sociedades burguesas ocidentais, o ideal individualista poderia estabelecer o primado da singularidade, mas, na verdade, o que ocorre é a intensificação da vida privada sem que a atitude individualista, em cujo cerne a singularidade se destacaria do coletivo do qual o indivíduo faz parte, seja tão proeminente. Assim, o grupo ou as instituições ainda se sobressairiam, quando ditam os ideais sob os quais se deve viver, geralmente associados a uma demanda de perfeição e de excelência, de um lado ou de hedonismo, de outro.

Diante desses ideais, muito pouco flexíveis, o cuidado de si seria pouco desenvolvido, pois, se molda a uma determinação anterior às existências, como os princípios de perfeição e de excelência já ditos, sem favorecer a que o sujeito se torne soberano de si mesmo. Então, sem flexibilidade no âmbito do grupo, as singularidades são enfraquecidas. Isso possibilita entender por que certos ideais coletivos são tão contundentes, mesmo em um contexto de precedência da vida privada, pois a proclamada singularidade vigente não implica em independência em relação ao grupo e,

portanto, não implica em afastamento dos ideais que esse define. Com isso, o que se percebe nos grupos atuais (dentre os quais, a escola) e nas instituições organizadas a partir dos ideais coletivos é, na verdade, uma intensa massificação da vida.

Diante de uma produção subjetiva massificada no contexto contemporâneo, como seria possível pensar em possibilidades de mudança, quando a atitude individualista não levaria a uma certa independência da singularidade em relação ao grupo e, portanto, às normatizações desse? E ainda, entendendo a escola como parte de uma conjuntura mais geral do poder disciplinar, que intenta sujeitar os corpos, docilizá-los, a fim de homogeneizar as vidas, o que poderia interromper esse encadeamento disciplinar?

É cabível considerar que, ao longo de sua obra, Foucault se contrapôs, com a sua reflexão em torno da *resistência*, a qualquer noção essencialista de subjetividade. Para o autor (1984/2004), a resistência é o outro do poder, ou seja, onde há poder, há resistência. Não se pode pensar em relações de poder que não engendrem mecanismos de resistência, uma vez que, sem indivíduos aptos a resistir, conformar-se-iam relações de violência. Isto significaria dizer que o poder não é exercido exclusivamente e, de modo constante, por determinados indivíduos em detrimento de outros. O poder se funda no interior das práticas sociais entre homens e mulheres, em que ocorrem variados e, por vezes, contraditórios movimentos (acordos, progressos, retrocessos, aquiescências, discórdias, pactos). Surgindo nas brechas do poder, a resistência encontra eco nos desvios e nas diferenças relativas a todas as formas de padronização e de sujeição normalizadora. Esse seria o principal movimento para se desnaturalizar certas atividades normativas, massificantes e uniformizadoras presentes no sistema escolar.

Foucault (1979/2019) concebeu o poder não a partir de uma oposição entre as categorias macro e micro e também não endossou a centralidade do Estado no que concernia ao exercício do poder. Para o autor, os poderes atuam em camadas diversas e em eixos distintos do sistema social. Nesta mecânica, os micropoderes podem estar articulados ou não ao Estado. Isto implica em considerar que a relativa autonomia das margens em relação ao centro pode gerar mudanças de cunho molecular e que podem se capilarizar a despeito das modificações efetivadas nos limites do Estado. Isto se deve ao fato de o Estado, ele mesmo, ser uma instância determinada e contida numa rede de poderes maior.

Para o autor, não se tratava de assumir o domínio do Estado ou de extingui-lo. A atuação resistente deveria se dar nos amígdalas do cotidiano, no nível minúsculo das engrenagens do poder. Assim, Foucault (1979/2019) alterou a ordem de reflexão sobre o poder, lançando luz sobre os micropoderes, como suas formas particulares de realização. Tentou compreender, então, como estes se relacionam com a esfera dos macropoderes representados pelo aparelho do Estado, o que foi possível porque Foucault (1979/2019) não considerou o poder como uma materialidade, cuja composição poderia ser descoberta.

O que essa concepção de poder pode trazer ao enfoque do contexto particular da escola, no que se refere à excelência escolar, nos coloca diante da problematização desse ideário, o que incidiria na reflexão sobre a estrutura curricular e sobre as práticas pedagógicas vigentes. No rol desses questionamentos, consideramos que a resistência poderia “ameaçar” a lógica disciplinar estabelecida na escola, não como uma via abstrata, mas como uma condição que se “cola” ao ser pela vontade de mudança.

Para Foucault (1979/2019), considerando que o poder deva ser ponderado segundo relações de poder, é cabível depreender a viabilidade existente entre o poder e a luta, em específico a luta de classes. Mas o que significaria essa luta? Ou melhor, quem são aqueles que poderiam se opor? Para Foucault (1979/2019), todos poderiam lutar contra todos. Não havendo um estado *a priori*, como uma espécie de estratégia universal que constituiria a burguesia na posição dominante que ocupa em oposição ao proletariado indefinidamente, a resistência seria uma possibilidade de todos contra todos. Ou seja, da mesma forma que somente é possível falar em relações de poder, somente é cabível falar em coalizações transitórias. E assim, existiria “[...] sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (Idem, p. 381). Com isso, consideramos que a resistência pode ser uma condição pulsante do sujeito, o que pode nos fazer vislumbrar o desejo nos moldes psicanalíticos, como aquilo que permanece em nós mesmo diante das interdições da realidade (FREUD, 1930/1996).

Por meio da vontade de resistir, pode-se romper com uma noção de subjetividade como o

dever de uma verdade sobre si, pautada numa lógica de obediência confessionária dos pensamentos. Por meio do desejo de resistir, pode-se romper com o cuidado de si atual como uma normatização do grupo, cujos ideais contribuem para massificar as singularidades. Assim, no caso da escola, se por um lado deparamo-nos com o poder disciplinar como promotor da individualização através da interiorização de modelos, ou seja, aquele que institui muito mais a aceitação do que a invenção, por outro, podemos pensar que, em meio ao que a realidade traz, pode haver lugar para a nossa potência desejanse, fazendo-nos exercer a resistência criativa frente aos ideais que são colocados.

Considerações Finais

Acreditamos que considerações em torno dos ideais concernentes ao âmbito educacional devem levar em conta o quanto estes podem ser extremamente excludentes, na medida em que visam equalizar as trajetórias escolares com base em uma lógica meritocrática e competitiva, indo além dessa seara específica, ao entregarem para a sociedade sujeitos adaptados, subservientes e dóceis. Assim, percursos escolares inscritos no sistema disciplinar da escola (FOUCAULT, 1975/2014) fundamentam os percursos sociais mais gerais, a partir dos quais a dicotomização de desempenhos promovida pela instância escolar se mantém: se antes os sujeitos eram divididos entre “bons” e “maus” alunos, na sociedade, são divididos entre “o sujeito que deu certo na vida” e os demais fracassados.

São inegáveis as consequências perversas que a desigualdade social mais geral vem exercendo na seara escolar e, mais especificamente, na vida do aluno. Isto se torna ainda mais flagrante quando este é oriundo de classes populares e vivencia a escolaridade em escolas de alto padrão educacional. Estas escolas que, a princípio, não foram desenhadas para estes estudantes e parecem ter mudado muito pouco no sentido de garantir a permanência deles em seu interior, coloca-os em condição de vilipêndio, quando eles percebem que tais estabelecimentos não o têm como público-alvo e os aproxima do fracasso escolar. Portanto, nesses espaços, as classes populares estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de alto padrão acadêmico, por não se sentirem identificadas com o conhecimento que ali circula e com as práticas pedagógicas que lhe são próprias. Estas são padronizadas e massificantes (ARREGUY, 2014), fazendo com que os alunos pobres transitem nas brechas e permaneçam nas fronteiras escolares como “outros”, aqueles com os quais a escola não consegue lidar.

Pode-se reconhecer que a classe dominante não se empenha em mudar a escola, uma vez que se dedica à manutenção de seu *status quo*. Neste sentido, estudos que priorizem a posição dos dominados podem ser mais profícuos para pensar nas possibilidades de outra escola, que surja da articulação com a realidade e com os anseios das classes populares. E ainda, quando consideramos o prisma dos excluídos, este também pode ser um caminho para se repensar e desnaturalizar o ideal da excelência escolar.

Como já dito, o narcisismo das pequenas diferenças (FREUD, 1930/1996) se expressa no rechaço ao outro. Repete-se um modelo requerido e segrega-se aquele que escapa ao padrão, como se este ameaçasse a coesão grupal. Ocorre que, da pulsão de morte manifestada nos coletivos em relação ao diferente, podem emergir outras formas de organização, inclusive a partir dos que foram excluídos.

O sujeito irrompe nas tramas do poder, como uma criação das tecnologias disciplinares, não podendo se conceber a subjetividade como uma construção neutra e essencialista. Por outro lado, segundo Foucault (1971/2001), as vias de mudanças também não ocorreriam fora do sistema do poder. A resistência é sempre um movimento interno e não deve ser buscada em uma região etérea. As proposições políticas de alteração da lógica disciplinar do poder devem ser interiores ao contexto de possibilidades concretas, sem que se precipite modelos ideais de cunho universal, como se se originassem de um sujeito autônomo à rede de poder. Com isso, da pulsão mortífera suscitada pela homogeneização nos coletivos pode haver uma brecha para a atuação criativa, possibilitada exatamente pelo incômodo que as diferenças provocam. Ou seja, ao passo que a pulsão de morte é aquilo que alimenta a denúncia, a exclusão e a eliminação daquele que se desvia das marcas identificatórias do grupo, ela também pode produzir um movimento de retorno ao próprio coletivo,

por meio de sua qualidade disruptiva, estremecendo a fantasia de que este seria um lugar inabalável de proteção aos seus integrantes, identificados por dada classe social. Via criatividade da pulsão de morte, as normas específicas do grupo podem ser negadas e outros modos de vida podem surgir de um movimento de resistência. Contraditoriamente, a potencialidade criativa da pulsão de morte pode conduzir a novas formas de vida, ante ao rompimento com as antigas formas. Para tanto, é preciso que emergja aquele que se presta a portar tal pulsão, o representante de *Tanatos*. Este seria o sujeito que contesta, que, para Foucault (2007), é o sujeito da resistência: aquele que anuncia uma crítica corajosa, porque problematizadora da rede de poder da qual ele próprio é produção. Assim, o sujeito da resistência abala as estruturas do sistema de poder de dentro, e não como um estrangeiro.

Por fim, tendo em vista o olhar para a vivência dos “outros” da escola, aqueles que são rejeitados do *status quo* de uma educação efetivamente de qualidade, deparamo-nos com a subjetividade enquanto criação transformadora, aquela que estranha, que contesta e que resiste aos mecanismos atuantes no sistema disciplinar educacional. São esses sujeitos da crítica e da resistência que podem abrir caminho às lutas pelas diferenças e pelas múltiplas formas de vida e de ser estudante. Enfim, o aluno de classe popular poderia ser esse sujeito que estremece a lógica disciplinar, quando se percebe como o outro do ideal da excelência escolar, convocando, nas brechas dos micropoderes, novas formações coletivas mais coincidentes com as diferenças.

Referências

ARREGUY, M. E.. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. **RevistAleph: UFF/Niterói**, v.1, n. 15, p. 99-106, 04 jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39037/22476>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.

COUTINHO, L. G. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 1-10, 2011.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2020.

DRUBSKY, C. A. **Até que ponto o narcisismo pode ser datado? Uma reflexão à luz das contribuições de Piera Aulagnier**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ENRIQUEZ, E. (1983). **Da horda ao Estado**: psicanálise do vínculo social. Tradução: Teresa Cristina Carreteiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1990.

ENRIQUEZ, E. Psicanálise e ciências sociais. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 153-174, dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2020.

FOUCAULT, M. (1971). 2001. **Dits et Écrits**, 2 Volumes. Paris: Quarto Gallimard.

FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M.. (1984). **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. [Entrevista concedida a H. Becker, R. Fomet-Betancaurt e A. Gomez-Müller]. Concordia - Revista Internacional de Filosofia, Colombia, n. 6, p. 264-287, Julho-dezembro, 1984. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M.. (1984). **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M.. **The Politics of Truth**, edited by S. Lonringer. Los Angeles: Semiotext(e), 2007.

FREUD, S. (1913). Totem e tabu e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920). Além do princípio de prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

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

FREUD, S. (1923-1925). O ego e o id, e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. O futuro de uma ilusão, o malestar na civilização e outros trabalhos (1927-1931). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 67- 151.

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

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

PATTO, M. H. S. (1990). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

Recebido em 10 de maio de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.