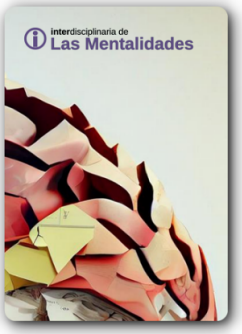
Artículo:

La mentalidad de crecimiento y sus límites psicoanalíticos: creencia en el desarrollo, ideal de perfeccionamiento e imposibilidad subjetiva de superación permanente

The growth mindset and its psychoanalytic limits: belief in development, the ideal of self-improvement, and the subjective impossibility of permanent transcendence

A mentalidade de crescimento e seus limites psicanalíticos: crença no desenvolvimento, ideal de aperfeiçoamento e impossibilidade subjetiva de superação permanente



DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.23394079

Valter Antonio Reinoldo Friedrich Abbeg

Resumen:
El artículo realiza un análisis conceptual sobre las posibilidades y los límites epistemológicos de la articulación entre la teoría de las mentalidades de Carol Dweck —basada en la distinción entre mentalidad fija y mentalidad de crecimiento— y las categorías de la metapsicología freudiana relativas al narcisismo, el ideal del yo, el superyó, el deseo y el conflicto psíquico en el campo educativo. Se discute cómo la transposición de la hipótesis sociocognitiva sobre la modificabilidad de las capacidades individuales a los discursos normativos escolares puede convertir la creencia en la posibilidad de aprender en un imperativo de perfeccionamiento permanente, mediante el cual las dificultades, los límites y las frustraciones pasan a interpretarse como insuficiencias personales o falta de esfuerzo individual. Desde una perspectiva psicoanalítica, se demuestra que la relación con los ideales no se reduce a una elección racional o a una inversión voluntaria, sino que está atravesada por exigencias narcisistas e identificatorias que no pueden superarse exclusivamente mediante la reestructuración consciente de las creencias. Se advierte contra la moralización del esfuerzo y la individualización del fracaso escolar, fenómenos que pasan por alto las condiciones materiales, sociales y pedagógicas de la enseñanza. Se concluye que la mentalidad de crecimiento favorece el aprendizaje cuando se integra con mediaciones concretas y con la legitimidad del error; sin embargo, adquiere una función coercitiva cuando se erige en una obligación subjetiva ilimitada, lo que hace indispensable distinguir entre la apertura al desarrollo y la imposición de responder a un ideal de autosuperación continua.
Palabras clave: Mentalidad de crecimiento, Narcisismo, Ideal del yo.

Interdisciplinaria de Las Mentalidades
Educare et Sabere
e-ISSN: 2965-9604
Periodicidad: Flujo Continuo
n.2, v.2, 2025

https://interdisciplinaria.com.es/index.php/ilment

Esta obra está bajo una Licencia Internacional Creative Commons 4.0.
Copyright (c) de la(s) Autor(es)

Abstract:
This article provides a conceptual analysis of the epistemological possibilities and limitations inherent in linking Carol Dweck's theory of mindsets—based on the distinction between a "fixed mindset" and a "growth mindset"—with categories from Freudian metapsychology, specifically those concerning narcissism, the ego-ideal, the superego, desire, and psychic conflict within the educational sphere. It examines how the transposition of the sociocognitive hypothesis regarding the modifiability of individual capacities into normative school discourse can transform the belief in the possibility of learning into an imperative for constant self-improvement. In this framework, difficulties, limitations, and frustrations are reinterpreted as personal inadequacies or a lack of individual effort. From a psychoanalytic perspective, the relationship with ideals is shown to be more than a matter of rational choice or voluntary investment; rather, it is shaped by narcissistic demands and processes of identification that cannot be overcome solely through the conscious restructuring of one's beliefs. The article warns against the moralization of effort and the individualization of academic failure—approaches that overlook the material, social, and pedagogical conditions of education. It concludes that while a "growth mindset" can foster learning when integrated with concrete mediations and an acceptance of the legitimacy of error, it takes on a coercive function when elevated to an unlimited subjective obligation. Consequently, it is essential to distinguish between an openness to development and the imposition of a requirement to constantly strive toward an ideal of perpetual self-transcendence.
Keywords: Growth mindset, Narcissism, Ego-ideal.

Resumo:
O artigo realiza uma análise conceitual sobre as possibilidades e os limites epistemológicos da articulação entre a teoria das mentalidades de Carol Dweck — pautada na distinção entre mentalidade fixa e mentalidade de crescimento — e as categorias da metapsicologia freudiana relativas ao narcisismo, ideal de eu, supereu, desejo e conflito psíquico no campo educacional. Discute-se como a transposição da hipótese sociocognitiva acerca da modificabilidade das capacidades individuais para os discursos normativos escolares pode converter a crença na possibilidade de aprender em um imperativo de aperfeiçoamento permanente, mediante o qual dificuldades, limites e frustrações passam a ser interpretados como insuficiências pessoais ou ausência de empenho individual. Sob a perspectiva psicanalítica, demonstra-se que a relação com os ideais não se reduz à escolha racional ou ao investimento voluntário, estando atravessada por exigências narcísicas e identificatórias que não podem ser superadas exclusivamente pela reestruturação consciente das crenças. Alerta-se contra a moralização do esforço e a individualização do fracasso escolar, as quais desconsideram as condições materiais, sociais e pedagógicas do ensino. Conclui-se que a mentalidade de crescimento favorece a aprendizagem quando integrada a mediações concretas e à legitimidade do erro, mas adquire função coercitiva quando erigida em obrigação subjetiva ilimitada, tornando indispensável diferenciar a abertura ao desenvolvimento da imposição de corresponder a um ideal de autossuperação contínua.
Palavras-chave: Mentalidade de crescimento, Narcisismo, Ideal de eu.

INTRODUÇÃO

A crescente valorização das disposições individuais relacionadas à persistência, à superação de dificuldades, à capacidade de aprender com os próprios erros e à disposição para desenvolver continuamente competências e habilidades produziu uma transformação significativa no vocabulário educacional contemporâneo, particularmente quando as condições de aprendizagem passaram a ser examinadas não apenas em função dos conhecimentos anteriormente apropriados, das mediações pedagógicas disponíveis e das características dos objetos de estudo, mas também mediante as crenças que os estudantes constituem acerca de suas próprias possibilidades de desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre interpretação subjetiva da capacidade, investimento intelectual e resultados escolares cuja relevância ultrapassa a compreensão tradicional da motivação. Nesse contexto, a teoria das mentalidades, desenvolvida por Carol Dweck a partir de investigações sobre as concepções implícitas de inteligência e suas relações com as respostas diante do fracasso, adquiriu expressiva circulação no campo educacional ao distinguir crenças orientadas à relativa estabilidade das capacidades individuais daquelas que reconhecem sua possibilidade de transformação mediante aprendizagem, exercício, estratégias e condições apropriadas de desenvolvimento, introduzindo uma perspectiva segundo a qual a maneira de compreender as próprias habilidades pode participar da organização das expectativas de desempenho, da disposição para enfrentar dificuldades e dos significados atribuídos ao erro. Embora essa formulação possua fundamentos específicos na tradição sociocognitiva da Psicologia e não possa ser reduzida à defesa genérica do pensamento positivo, sua incorporação aos discursos institucionais de aperfeiçoamento pessoal introduz uma problemática

conceitual particularmente relevante quando a possibilidade de transformação deixa de representar uma hipótese sobre a modificabilidade de determinadas capacidades e passa a constituir uma exigência de desenvolvimento permanente, mediante a qual dificuldades, interrupções, limites e resultados considerados insuficientes tendem a ser interpretados como expressões de crenças individuais inadequadas ou de investimento pessoal insuficiente (Dweck, 2017; Menegaz, 2020, pp. 4–7).

A relevância científica dessa transformação encontra-se precisamente na necessidade de distinguir o reconhecimento da modificabilidade das capacidades humanas da constituição de um ideal de aperfeiçoamento ilimitado, uma vez que a afirmação de que determinadas habilidades podem ser desenvolvidas não implica, necessariamente, que todos os sujeitos disponham das mesmas condições para desenvolvê-las, que quaisquer objetivos possam ser alcançados mediante persistência suficiente ou que a ausência de resultados esperados decorra predominantemente da interpretação individual acerca das próprias possibilidades. A relação entre crença, esforço e aprendizagem não pode ser compreendida independentemente das condições concretas nas quais o desenvolvimento se realiza, sobretudo porque a apropriação dos conhecimentos escolares pressupõe disponibilidade de mediações, adequação das exigências, acesso aos recursos necessários e participação em relações institucionais que não se encontram integralmente subordinadas à vontade individual. Todavia, a circulação social de conceitos originalmente destinados à investigação de determinados processos motivacionais pode produzir deslocamentos semânticos mediante os quais a crença na possibilidade de aprender passa a ser apresentada como disposição universalmente exigível, fazendo com que a superação das dificuldades adquira não apenas o significado de uma realização desejável, mas também o estatuto de obrigação subjetiva cuja inobservância pode representar uma nova modalidade de insuficiência pessoal.

A aproximação entre a teoria das mentalidades e a psicanálise introduz uma tensão epistemológica cuja compreensão exige reconhecer que ambas as tradições não compartilham uma mesma concepção de sujeito, de desenvolvimento ou de funcionamento psíquico, embora determinadas categorias possam ser confrontadas na investigação das relações entre expectativa de capacidade, investimento intelectual e experiência de fracasso. Enquanto a formulação sociocognitiva de Dweck privilegia as crenças acerca da modificabilidade das características pessoais e suas possíveis relações com objetivos, atribuições causais e respostas comportamentais, a metapsicologia freudiana situa a constituição das expectativas sobre si no interior de processos mais amplos de investimento narcísico, identificação, formação de ideais e conflito, cuja organização não pode ser explicada exclusivamente mediante representações conscientes acerca da possibilidade de aprender. A relação entre aquilo que o sujeito acredita poder realizar e aquilo que considera necessário realizar encontra-se, nessa perspectiva, atravessada pela formação de referências ideais que não apenas orientam o desenvolvimento, mas também estabelecem critérios de julgamento, reconhecimento e valorização pessoal, permitindo que a distância entre a experiência efetiva e as exigências internalizadas adquira significados relacionados à insuficiência, à vergonha, à culpa e à necessidade de preservação narcísica. A investigação desenvolvida por Silva Júnior et al. (2021, pp. 127–131), ao examinar os ideais mobilizados no discurso de educadores, evidencia que determinadas expectativas escolares podem organizar representações de um estudante ideal cuja existência se sobrepõe à singularidade daqueles que efetivamente participam da experiência educativa, produzindo tensões entre o resultado esperado, as possibilidades concretas de aprendizagem e o reconhecimento da diferença.

Essa tensão adquire maior profundidade quando se considera que a possibilidade de transformação constitui simultaneamente uma condição do desenvolvimento e uma fonte potencial de exigências subjetivas, pois reconhecer que determinada capacidade não se encontra definitivamente estabelecida pode favorecer o abandono de concepções fatalistas acerca da inteligência, permitindo que o erro deixe de representar uma confirmação necessária de incapacidade e passe a integrar processos de investigação, revisão e apropriação do conhecimento; entretanto, quando a modificabilidade assume o estatuto de obrigação permanente, a própria existência de limites pode tornar-se intolerável, uma vez que a dificuldade deixa de corresponder exclusivamente à distância entre os recursos disponíveis e as exigências da tarefa e passa a representar a necessidade de demonstrar disposição contínua para aperfeiçoar-se. A possibilidade de não conseguir, não desejar ou não encontrar condições de realizar determinado objetivo torna-se, nesse contexto, particularmente problemática, pois a valorização generalizada da superação pode enfraquecer a legitimidade de reconhecer limites objetivos, reorganizar investimentos ou admitir que determinadas realizações não constituem necessariamente expressões do próprio desejo. A crítica psicanalítica ao aperfeiçoamento permanente não decorre, portanto, de uma negação da capacidade humana de transformação, mas da impossibilidade de compreender o desenvolvimento subjetivo como progressão linear em direção à eliminação de conflitos, insuficiências e contradições, sobretudo porque a constituição dos ideais permanece relacionada à tentativa de recuperar formas de satisfação narcísica cuja realização integral não se encontra disponível na experiência humana.

A elaboração freudiana do narcisismo oferece um fundamento particularmente importante para essa diferenciação, uma vez que a constituição do ideal de eu não corresponde à simples formulação consciente de objetivos futuros,

envolvendo processos de identificação mediante os quais determinadas referências de perfeição passam a organizar a maneira como o sujeito avalia a própria existência. A formação de um ideal permite projetar realizações ainda não alcançadas, reconhecer diferenças entre condições presentes e possibilidades futuras e estabelecer referências para a transformação, mas também introduz uma instância diante da qual o eu pode ser continuamente considerado insuficiente, sobretudo quando a distância entre realidade e ideal assume proporções incompatíveis com as possibilidades de satisfação. A reconstrução da metapsicologia freudiana apresentada por Silva Júnior et al. (2021, pp. 127–129) evidencia que os ideais não pertencem exclusivamente ao funcionamento individual, encontrando sustentação em expectativas familiares, institucionais e culturais que participam das condições de reconhecimento subjetivo, de modo que a exigência de aperfeiçoamento pode adquirir força normativa precisamente porque se apresenta como referência socialmente valorizada de formação e desenvolvimento. A mentalidade de crescimento, quando transformada em obrigação pedagógica, passa a integrar essa economia dos ideais, não como categoria equivalente ao ideal de eu, mas como formulação cultural que pode ser investida por exigências narcísicas e institucionais capazes de modificar seu significado original.

A problematização assume especial relevância diante da possibilidade de que a valorização do esforço produza uma interpretação moralizada das dificuldades escolares, especialmente quando o desenvolvimento das capacidades passa a ser compreendido predominantemente como consequência da disposição individual para persistir, desconsiderando que a qualidade do ensino, a organização dos conteúdos, a disponibilidade de recursos, as condições materiais de vida e as experiências anteriores de escolarização participam decisivamente das possibilidades de aprendizagem. A afirmação de que uma dificuldade pode ser superada não

assegura que existam condições concretas para sua superação, assim como o reconhecimento de que determinadas capacidades são modificáveis não autoriza concluir que o estudante possua responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados. A crítica desenvolvida por Smolka et al. (2015, pp. 219–242) acerca da avaliação das habilidades socioemocionais evidencia os riscos associados à redução da complexidade do desenvolvimento humano a características individuais consideradas desejáveis, particularmente quando tais características passam a funcionar como critérios de classificação dos estudantes, deslocando a compreensão das dificuldades para atributos pessoais cuja avaliação permanece dissociada das relações sociais e institucionais envolvidas. Embora a teoria das mentalidades não se confunda com os modelos de personalidade examinados nessa investigação, a crítica permite interrogar as consequências de sua utilização quando crenças sobre capacidade passam a representar indicadores normativos de adequação subjetiva.

A articulação entre narcisismo, ideal de eu, desejo e conflito exige, portanto, diferenciar a capacidade de reconhecer possibilidades futuras da submissão a um ideal de transformação sem término, uma vez que a experiência subjetiva não se organiza exclusivamente pela procura de aperfeiçoamento, incluindo processos de perda, renúncia, reformulação de expectativas, deslocamento de investimentos e reconhecimento de limites que não podem ser interpretados indiscriminadamente como sinais de estagnação. A decisão de abandonar determinado objetivo pode resultar de uma desistência defensiva diante da frustração, mas também pode constituir uma reorganização intelectualmente fundamentada dos interesses e das possibilidades disponíveis, do mesmo modo que a persistência pode representar investimento significativo ou dependência de reconhecimento narcísico, sem que sua forma exterior permita determinar automaticamente a natureza dos processos envolvidos. Consequentemente, a distinção entre mentalidade fixa e mentalidade de

crescimento não pode ser transportada diretamente para o campo psicanalítico como se correspondesse a diferentes organizações do desejo ou a níveis gerais de amadurecimento, pois as crenças relativas à modificabilidade das capacidades constituem apenas uma dimensão possível da relação subjetiva com a aprendizagem, não esgotando as determinações inconscientes que participam da escolha dos objetivos, da experiência de fracasso ou da intensidade das exigências dirigidas ao próprio eu.

Diante dessas considerações, o presente artigo assume a forma de uma análise conceitual destinada a investigar as possibilidades e os limites da aproximação entre a teoria das mentalidades de Carol Dweck e as categorias psicanalíticas de narcisismo, ideal de eu, desejo e conflito, privilegiando a distinção entre reconhecer a modificabilidade das capacidades e transformar a superação em obrigação subjetiva permanente. A argumentação procura demonstrar que a valorização do esforço pode contribuir para a aprendizagem quando participa de uma relação entre possibilidades reais de desenvolvimento, mediações adequadas e reconhecimento da legitimidade do erro, mas pode adquirir efeitos contraditórios quando convertida em exigência de aperfeiçoamento ilimitado, particularmente se as dificuldades passam a ser interpretadas como insuficiências individuais independentemente das condições institucionais e sociais envolvidas. A originalidade da investigação encontra-se, portanto, na possibilidade de compreender a mentalidade de crescimento não como categoria intrinsecamente emancipatória ou necessariamente produtora de sofrimento, mas como formulação cuja circulação educacional pode assumir funções distintas conforme as relações estabelecidas entre crença, idealização, reconhecimento e responsabilidade, exigindo preservar a diferença entre a possibilidade de desenvolver capacidades e a impossibilidade subjetiva de corresponder integralmente a um ideal de superação permanente.

A MENTALIDADE DE CRESCIMENTO

A constituição do conceito de mentalidade de crescimento precisa ser situada no desenvolvimento das investigações sociocognitivas acerca das crenças individuais sobre inteligência, capacidade e aprendizagem, especialmente porque sua formulação não corresponde originalmente a uma doutrina geral de aperfeiçoamento pessoal, mas a uma tentativa de compreender por que sujeitos submetidos a experiências relativamente semelhantes de dificuldade podem estabelecer interpretações distintas acerca de seus resultados, atribuindo-lhes significados relacionados à estabilidade das próprias capacidades ou à possibilidade de modificá-las mediante processos de aprendizagem. A distinção entre mentalidade fixa e mentalidade de crescimento, sistematizada por Dweck (2017), encontra-se vinculada à hipótese de que determinadas crenças implícitas acerca da inteligência participam da organização dos objetivos de realização, das respostas diante de contrariedades e da disposição para utilizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento, de modo que o erro pode adquirir significados subjetivos distintos conforme seja interpretado como confirmação de uma característica pessoal relativamente imutável ou como informação acerca de conhecimentos e procedimentos ainda não suficientemente desenvolvidos. Essa diferenciação, entretanto, não autoriza considerar as mentalidades como tipos psicológicos definitivos, uma vez que a relação com as próprias capacidades pode variar conforme os domínios de atividade, as experiências anteriores, as condições de avaliação e a natureza das exigências apresentadas, impedindo a classificação permanente dos sujeitos em categorias homogêneas de disposição para aprender. A reconstrução proposta por Menegaz (2020, p. 4) evidencia que o conceito se refere a crenças sobre capacidades e suas possibilidades de transformação, enquanto sua utilização na

formação docente envolve a compreensão das relações entre expectativa, esforço, desempenho e aprendizagem, sem que tais dimensões possam ser reduzidas à simples manifestação de otimismo.

A especificidade dessa formulação encontra-se na possibilidade de distinguir a interpretação da capacidade como atributo relativamente estável da compreensão de que determinadas competências podem ser transformadas, não se tratando de afirmar que o desenvolvimento resulta exclusivamente da intensidade do desejo de melhorar, tampouco que o esforço constitui condição suficiente para alcançar qualquer desempenho pretendido. A aprendizagem pressupõe relações entre procedimentos, conhecimentos disponíveis, formas de orientação, oportunidades de exercício e condições de avaliação, de modo que a crença na possibilidade de transformação pode participar do investimento intelectual sem substituir os recursos necessários à sua realização. A transformação da mentalidade de crescimento numa afirmação segundo a qual qualquer sujeito alcançará resultados ilimitados desde que demonstre persistência suficiente representa, portanto, um deslocamento em relação ao problema originalmente investigado, pois converte uma hipótese acerca das crenças sobre modificabilidade numa promessa universal de realização, introduzindo uma equivalência indevida entre possibilidade de desenvolvimento e garantia de sucesso. Essa distinção torna-se particularmente importante porque a própria concepção de mentalidade fixa pode ser interpretada de maneira excessivamente rígida quando utilizada como atributo identitário, produzindo o paradoxo de classificar como definitivamente incapaz de transformação aquele cuja crença atual envolve justamente a expectativa de que determinadas capacidades não possam modificar-se.

A circulação educacional das mentalidades revela, nesse contexto, uma tensão entre a função descritiva do construto e os efeitos normativos que podem emergir de

sua utilização, sobretudo quando uma categoria destinada a compreender diferenças nas expectativas de aprendizagem passa a constituir referência para determinar as disposições psicológicas consideradas necessárias ao bom estudante. A crença na possibilidade de desenvolver capacidades pode favorecer o enfrentamento de dificuldades quando contribui para reduzir interpretações fatalistas do erro, mas adquire outra função quando sua manifestação se transforma numa exigência de comportamento, mediante a qual o estudante deve demonstrar persistência, entusiasmo, abertura à crítica e disposição permanente para superar obstáculos, independentemente da adequação das tarefas ou das condições institucionais disponíveis. A passagem entre reconhecer que o desenvolvimento é possível e exigir que o desenvolvimento seja incessante modifica o estatuto da própria aprendizagem, uma vez que a ausência de progresso deixa de constituir exclusivamente um problema relacionado aos conhecimentos e procedimentos ainda não apropriados e passa a representar uma possível inadequação da disposição subjetiva diante do esforço. Nesse deslocamento, a mentalidade de crescimento pode ser incorporada a uma organização escolar que transforma a capacidade de aperfeiçoar-se em critério de valorização pessoal, sem que tal utilização corresponda necessariamente aos pressupostos científicos da teoria original.

A diferença assume maior densidade quando se considera que o conceito de capacidade permanece atravessado por disputas relacionadas à historicidade da inteligência, à variabilidade dos processos de desenvolvimento e à legitimidade de estabelecer expectativas de aprendizagem que não se confundam com classificações permanentes dos sujeitos. A concepção de uma inteligência integralmente determinada por características anteriores à experiência escolar favorece uma interpretação na qual as dificuldades assumem o significado de limites naturais, reduzindo a importância das mediações educativas e das condições de ensino;

inversamente, a afirmação de que as capacidades podem transformar-se encontra fundamento na própria possibilidade de aprendizagem, desde que tal reconhecimento não seja convertido na expectativa de que todas as diferenças possam desaparecer mediante procedimentos uniformes. A variabilidade dos percursos educativos não precisa ser explicada exclusivamente por disposições individuais, porque a relação entre desenvolvimento e escolarização envolve condições sociais, recursos culturais, possibilidades de acesso e diferenças nas experiências anteriores de aprendizagem, tornando insuficiente tanto a naturalização da incapacidade quanto a promessa de desenvolvimento ilimitado. O problema teórico encontra-se precisamente na necessidade de preservar a modificabilidade sem eliminar a realidade dos limites, reconhecendo que a existência de uma possibilidade não estabelece automaticamente as condições de sua realização.

A contribuição psicanalítica para essa distinção não consiste em oferecer uma teoria alternativa da inteligência ou um modelo destinado a substituir as investigações sociocognitivas sobre crenças de capacidade, mas em problematizar a concepção de sujeito que pode emergir quando o desenvolvimento é interpretado predominantemente como resultado de escolhas conscientes, investimentos voluntários e decisões individuais acerca da própria disposição para aprender. A descoberta freudiana do inconsciente estabelece limites à expectativa de que o sujeito consiga reorganizar integralmente suas relações com o fracasso mediante a substituição consciente de determinadas crenças, sobretudo porque os significados atribuídos à competência, à incapacidade e ao reconhecimento encontram-se atravessados por identificações, ideais e modalidades de defesa cuja constituição não pode ser reduzida a representações verbalmente acessíveis. A crença de que determinada habilidade pode ser desenvolvida não assegura que o sujeito consiga sustentar emocionalmente a experiência de ainda não dominá-la, assim como a

identificação consciente de estratégias consideradas adequadas não elimina necessariamente conflitos relacionados ao medo de fracassar, à exposição pública ou à possibilidade de perder reconhecimento.

A elaboração freudiana do narcisismo permite reconhecer que a relação com as próprias capacidades ultrapassa a avaliação objetiva do desempenho, uma vez que determinadas realizações podem adquirir função de sustentação do valor pessoal, tornando o reconhecimento da insuficiência particularmente ameaçador quando compromete uma imagem idealizada de competência. A constituição do eu, na metapsicologia freudiana, não representa a formação de uma instância exclusivamente racional capaz de avaliar de maneira neutra suas possibilidades, mas um processo atravessado por investimentos libidinais, identificações e relações com ideais cuja organização participa das condições mediante as quais o sujeito experimenta satisfação ou desvalorização diante de si. Bomfim (2014, pp. 166–169), ao reconstruir a constituição do conceito de eu na obra freudiana, demonstra que a formulação de 1914 introduz uma relação entre narcisismo e idealização cuja importância se amplia na elaboração posterior das instâncias psíquicas, evidenciando que a distância entre o eu efetivo e as referências ideais não constitui simples comparação racional entre capacidades presentes e objetivos futuros. A possibilidade de desenvolvimento, nesse contexto, pode adquirir simultaneamente significado de abertura à aprendizagem e exigência de recuperação de uma perfeição imaginariamente perdida, impedindo que o desejo de aperfeiçoamento seja compreendido exclusivamente como disposição consciente para adquirir conhecimentos.

A distinção entre eu ideal e ideal de eu exige cautela historiográfica, uma vez que a estabilização terminológica dessas categorias pertence a desenvolvimentos posteriores da tradição psicanalítica e não pode ser retroativamente atribuída a todos

os momentos da elaboração freudiana como se suas diferenças já se encontrassem definitivamente estabelecidas desde 1914. A reconstrução apresentada por Silva Júnior et al. (2021, pp. 127–128) considera o eu ideal relacionado à referência narcísica de completude e o ideal de eu como instância atravessada por identificações e exigências culturalmente constituídas, permitindo compreender que a formação dos ideais envolve simultaneamente o investimento numa imagem valorizada de si e a constituição de referências diante das quais a própria existência passa a ser avaliada. A possibilidade de projetar capacidades futuras não constitui, portanto, uma operação necessariamente emancipatória, uma vez que o ideal pode oferecer orientação ao desenvolvimento e, simultaneamente, tornar-se fonte de exigências cuja realização permanece indefinidamente deslocada. A diferença entre o que se consegue realizar e aquilo que se considera necessário realizar adquire, nessa perspectiva, importância narcísica porque o fracasso pode ultrapassar a avaliação de determinada atividade e transformar-se numa experiência de insuficiência pessoal, sobretudo quando o reconhecimento social permanece condicionado à aproximação de padrões idealizados de desempenho.

A relação entre idealização e aprendizagem permite compreender por que a valorização escolar da mentalidade de crescimento pode adquirir significados subjetivos contraditórios, particularmente quando a possibilidade de aperfeiçoar-se se transforma em referência para julgar a legitimidade das próprias limitações. Uma concepção na qual o desenvolvimento é reconhecido como possibilidade historicamente condicionada permite que o sujeito estabeleça objetivos, reconheça progressos e reorganize estratégias sem que cada dificuldade represente uma ameaça global ao valor pessoal; entretanto, quando a transformação se torna obrigação permanente, a ausência de progresso pode produzir uma experiência de insuficiência duplicada, pois o estudante não apenas deixa de alcançar determinado resultado,

mas também passa a confrontar-se com a expectativa de que deveria possuir recursos suficientes para superar a dificuldade. O fracasso deixa de corresponder exclusivamente à não realização de uma tarefa e passa a incluir a percepção de não conseguir corresponder ao ideal subjetivo de alguém permanentemente capaz de aprender, persistir e transformar-se, produzindo uma relação na qual a própria exigência de crescimento pode adquirir função de autocensura.

Essa duplicação do fracasso modifica a experiência escolar porque introduz uma exigência dirigida à maneira pela qual o estudante interpreta a própria dificuldade, fazendo com que a inadequação de uma resposta seja acompanhada pela possibilidade de inadequação da atitude emocional e motivacional assumida diante da atividade. A criança que demonstra desânimo pode ser considerada não apenas alguém que necessita de mediações para compreender determinado conteúdo, mas também alguém cuja disposição diante da aprendizagem precisa ser corrigida; a hesitação pode representar insuficiência de confiança no desenvolvimento; a resistência a uma tarefa pode ser interpretada como manifestação de mentalidade fixa; e a impossibilidade de persistir pode adquirir significado de ausência de compromisso com o próprio aperfeiçoamento. Essas interpretações não decorrem necessariamente da teoria de Dweck, mas podem emergir de sua tradução normativa quando a instituição transforma uma categoria explicativa numa expectativa geral de comportamento, especialmente se a crença no desenvolvimento passa a substituir a investigação das condições pedagógicas que tornam determinada aprendizagem efetivamente possível.

A crítica à transformação de construtos psicológicos em características institucionalmente desejáveis encontra sustentação nas controvérsias examinadas por Smolka et al. (2015, pp. 219–242), sobretudo porque a possibilidade de avaliar disposições individuais não assegura que tais disposições constituam critérios

suficientes para determinar a qualidade do desenvolvimento ou explicar diferenças no desempenho escolar. A preocupação central dessa investigação encontra-se na redução da complexidade da experiência humana a dimensões consideradas relativamente independentes, cujos resultados podem favorecer classificações que desconsideram as relações históricas, culturais e institucionais envolvidas na formação das características avaliadas. A mentalidade de crescimento não corresponde aos construtos de personalidade examinados nessa crítica, mas sua utilização escolar pode enfrentar problema semelhante quando a crença acerca da modificabilidade das capacidades é tratada como atributo individual relativamente isolado, ao qual se atribui responsabilidade explicativa desproporcional diante de resultados produzidos em condições sociais e pedagógicas heterogêneas. A passagem entre descrição psicológica e classificação normativa exige, portanto, reconhecer que a identificação de determinada crença não autoriza concluir que sua transformação isolada produzirá aprendizagem, tampouco permite considerar a ausência de crescimento como evidência de insuficiência subjetiva.

A relação entre narcisismo e ideais escolares também exige considerar que a instituição educativa não se limita a reconhecer capacidades previamente constituídas, participando da produção social das referências mediante as quais o estudante aprende a avaliar a própria competência, sobretudo porque notas, classificações, expectativas docentes e formas de reconhecimento coletivo podem adquirir significados que ultrapassam o conteúdo das atividades realizadas. A escola participa da constituição de ideais quando apresenta determinadas formas de desempenho como exemplares, estabelece padrões de excelência e organiza práticas mediante as quais diferentes realizações recebem reconhecimento, mas essa participação não assegura que os ideais sejam subjetivamente apropriados de maneira homogênea. A mesma expectativa de desenvolvimento pode favorecer

investimento intelectual em determinado estudante e produzir retraimento defensivo em outro, de modo que a valorização institucional da aprendizagem não elimina as diferenças de significação relacionadas à história subjetiva e às condições de reconhecimento.

A investigação desenvolvida por Silva Júnior et al. (2021, pp. 127–133), fundamentada na análise de discursos escolares, torna particularmente importante essa dimensão ao demonstrar que as representações do estudante ideal podem produzir uma diferença entre a criança efetivamente presente na instituição e a figura imaginariamente construída a partir das expectativas de formação, sobretudo quando o reconhecimento da singularidade passa a depender da correspondência a um conjunto de qualidades previamente valorizadas. A problemática pode ser ampliada para a mentalidade de crescimento quando o estudante ideal deixa de ser apenas aquele que apresenta desempenho elevado e passa a incorporar a obrigação de demonstrar disposição permanente para modificar suas capacidades, fazendo com que a adequação institucional seja avaliada tanto pelos resultados quanto pela relação subjetiva com o esforço. Nessa configuração, o estudante que não alcança determinado objetivo pode preservar reconhecimento quando demonstra persistência, mas também pode experimentar nova forma de desqualificação quando sua dificuldade é acompanhada pela interpretação de que não manifesta disposição suficientemente positiva diante do próprio desenvolvimento.

A constituição desse ideal de aprendizagem permanente introduz uma contradição entre a função formativa da escola e a possibilidade de transformar a educação numa exigência de aperfeiçoamento sem término, pois a própria escolarização pressupõe reconhecer conhecimentos ainda não apropriados, limites temporários e necessidade de mediações, não sendo possível conceber a condição de aprendiz como estado que deveria ser permanentemente superado. Aprender exige

admitir que determinadas capacidades ainda não se encontram disponíveis, mas essa admissão pode adquirir sentidos distintos conforme a relação estabelecida entre desconhecimento e valor pessoal. Quando a ausência de domínio é reconhecida como condição ordinária da aprendizagem, torna-se possível construir uma relação menos defensiva com o erro, favorecendo a investigação das estratégias necessárias à transformação; quando o não saber se apresenta como ameaça narcísica, a persistência pode tornar-se uma obrigação destinada a impedir que a insuficiência seja reconhecida, produzindo uma relação com o conhecimento na qual a necessidade de demonstrar desenvolvimento se sobrepõe ao próprio interesse pelo objeto estudado.

A distinção entre desejo de aprender e obrigação de aperfeiçoar-se encontra, nesse ponto, uma importância que não pode ser inteiramente compreendida mediante modelos de motivação fundamentados nas crenças conscientes, uma vez que a psicanálise introduz a possibilidade de que determinados investimentos intelectuais participem de relações inconscientes com reconhecimento, idealização e satisfação. O desejo não corresponde simplesmente à formulação de uma meta, tampouco pode ser identificado com a intensidade da vontade consciente de alcançar determinado resultado, pois sua elaboração na tradição psicanalítica envolve uma relação com a falta e com modalidades de satisfação que não se reduzem às necessidades objetivamente reconhecidas. A possibilidade de abandonar uma atividade, modificar um projeto ou reconhecer que determinado objetivo não corresponde aos próprios interesses não representa, necessariamente, incapacidade de enfrentar dificuldades, uma vez que a reorganização dos investimentos pode participar da constituição de uma relação mais diferenciada com as possibilidades efetivas de realização. A expectativa de superação permanente torna problemática essa distinção quando transforma toda desistência em evidência de insuficiência

motivacional, desconsiderando que persistir indefinidamente num objetivo também pode representar submissão a exigências narcísicas cuja manutenção deixou de corresponder a uma escolha intelectualmente ou subjetivamente significativa.

A diferença entre persistência e repetição defensiva torna essa problemática ainda mais complexa, uma vez que a continuidade do investimento numa atividade pode representar disposição para reorganizar estratégias diante de obstáculos, mas também pode expressar a impossibilidade subjetiva de abandonar uma exigência cuja realização se tornou necessária à preservação narcísica. A persistência intelectualmente produtiva envolve reconhecer resultados insuficientes, modificar procedimentos e examinar a adequação das condições disponíveis, enquanto a insistência defensiva pode reproduzir reiteradamente uma mesma operação sem permitir a revisão das expectativas que a sustentam, sobretudo quando a interrupção da atividade passa a representar uma ameaça à imagem pessoal de alguém que jamais deveria desistir. A valorização indiscriminada da continuidade pode, portanto, transformar uma característica potencialmente favorável à aprendizagem numa exigência de perseverança cuja observância deixa de depender do sentido da tarefa, da possibilidade de transformação e dos recursos efetivamente disponíveis. A distinção não constitui uma crítica ao esforço, mas à expectativa de que sua intensificação quantitativa represente necessariamente uma estratégia adequada, especialmente quando dificuldades persistentes exigem reorganização do ensino, identificação de conhecimentos anteriores insuficientemente apropriados ou reconhecimento de condições que não podem ser modificadas exclusivamente pela disposição individual.

A concepção psicanalítica do conflito permite acrescentar que a relação com determinadas metas pode encontrar sustentação em investimentos contraditórios, cuja presença não se apresenta integralmente nas justificativas conscientes utilizadas

para explicar escolhas e comportamentos, de modo que desejar alcançar um resultado não assegura que todas as dimensões da vida psíquica se encontrem organizadas favoravelmente à sua realização. A tradição freudiana reconhece que determinadas ações podem adquirir significados conflitantes e que a capacidade de formular conscientemente uma intenção não implica domínio integral sobre os processos que participam de sua execução, circunstância que torna insuficiente interpretar toda resistência como expressão de uma crença passível de substituição mediante orientação verbal. A possibilidade de aprender pode encontrar obstáculos relacionados ao medo de perder reconhecimento, à angústia diante da avaliação, à preservação de vínculos identificatórios ou à intensidade das exigências idealizadas, sem que essas hipóteses autorizem explicar automaticamente dificuldades escolares mediante mecanismos inconscientes. O reconhecimento do conflito introduz, antes, uma advertência epistemológica contra a expectativa de que a transformação consciente de determinada crença produza necessariamente reorganização de todas as condições subjetivas relacionadas ao comportamento.

A distinção entre crença e identificação constitui, nesse contexto, um ponto particularmente relevante para evitar a aproximação indevida entre teoria das mentalidades e psicanálise, sobretudo porque uma crença acerca da modificabilidade das capacidades corresponde a uma representação que pode ser examinada mediante instrumentos e procedimentos próprios da investigação psicológica, enquanto os processos identificatórios pertencem a uma construção metapsicológica cuja natureza não pode ser deduzida diretamente das respostas oferecidas a questionários. A afirmação de que determinada pessoa considera possível desenvolver inteligência não demonstra, por si mesma, como os ideais foram constituídos, quais investimentos narcísicos participam de suas metas ou de que maneira as exigências superegóicas se articulam à experiência de fracasso. Da mesma forma, a identificação

de uma crença relativamente estável acerca da capacidade não autoriza concluir que exista determinada organização clínica ou que a resistência ao desenvolvimento decorra de conflitos inconscientes específicos. A correlação conceitual entre essas tradições somente preserva legitimidade quando reconhece que os fenômenos investigados pertencem a registros explicativos distintos, permitindo examinar suas tensões sem produzir equivalências cujo fundamento não se encontra estabelecido.

A historicidade dessa diferenciação torna-se ainda mais importante quando se considera a passagem entre a elaboração freudiana do narcisismo, em 1914, e a reorganização da teoria das instâncias psíquicas, em 1923, uma vez que a relação entre idealização, identificação e consciência moral adquire novas possibilidades de interpretação com a formulação do supereu. A construção do ideal de eu participa inicialmente da compreensão dos processos pelos quais o narcisismo infantil encontra formas de reorganização diante das exigências da realidade e das expectativas socialmente transmitidas, ao passo que a segunda tópica permite examinar a constituição de uma instância crítica cuja severidade pode ultrapassar as exigências conscientemente reconhecidas como razoáveis. Freud (1923/2011, pp. 13–74) introduz, nesse contexto, uma compreensão das relações entre eu, isso e supereu que impede identificar a formação da consciência moral com o simples aperfeiçoamento de capacidades de julgamento racional, sobretudo porque os ideais e as proibições internalizadas permanecem atravessados por processos inconscientes e por investimentos que não se subordinam integralmente às intenções do sujeito. A expectativa de aperfeiçoamento permanente, quando considerada a partir dessa arquitetura conceitual, pode adquirir uma função distinta daquela atribuída às crenças de crescimento, uma vez que a exigência de melhorar deixa de representar apenas uma interpretação favorável à modificabilidade das capacidades e passa a

constituir uma referência diante da qual o eu permanece continuamente submetido a julgamento.

A diferença entre uma orientação para o desenvolvimento e uma exigência superegóica de aperfeiçoamento encontra-se precisamente na possibilidade de reconhecer limites sem transformar sua existência em condenação subjetiva, pois uma meta de aprendizagem pode ser considerada legítima enquanto permanece vinculada a condições concretas de realização, mas pode adquirir função de coerção interna quando sua manutenção independe dos recursos disponíveis e de sua pertinência para a experiência atual. A severidade dos ideais não se mede exclusivamente pela dificuldade objetiva das tarefas, uma vez que expectativas aparentemente modestas podem produzir sofrimento intenso quando associadas a exigências narcísicas cuja inobservância ameaça o reconhecimento de si, enquanto objetivos complexos podem ser sustentados sem que os resultados determinem integralmente o valor pessoal. A distinção torna insuficiente estabelecer uma relação direta entre nível de exigência e sofrimento, exigindo considerar os significados atribuídos à distância entre aquilo que se pretende realizar e aquilo que efetivamente se consegue produzir. O aperfeiçoamento torna-se subjetivamente problemático quando o reconhecimento do próprio valor passa a depender da redução incessante dessa distância, especialmente porque a realização de um objetivo pode deixar de produzir satisfação suficiente no momento em que se converte imediatamente em fundamento para uma exigência posterior.

A experiência de realização permanentemente insuficiente introduz um paradoxo particularmente significativo para compreender os limites psicanalíticos da mentalidade de crescimento, pois a possibilidade de desenvolver capacidades pode ampliar horizontes de aprendizagem, mas também pode produzir uma organização na qual nenhuma aquisição parece suficiente para justificar a interrupção do esforço.

O estudante que domina determinado conteúdo passa a ser convocado a alcançar um nível mais elevado; a competência adquirida torna-se referência para uma exigência superior; a dificuldade anteriormente superada deixa de representar uma realização significativa e passa a constituir evidência de que novos desafios devem ser enfrentados; e a própria satisfação com o progresso pode adquirir o significado de acomodação, produzindo uma relação na qual o desenvolvimento somente preserva legitimidade enquanto permanece incompleto. A questão não consiste em negar que a aprendizagem possa continuar durante toda a existência, mas em reconhecer que a continuidade possível não equivale à obrigação de manter investimento permanente em todas as capacidades, sobretudo porque a organização subjetiva envolve escolhas, renúncias, deslocamentos e limitações que não podem ser interpretados indiscriminadamente como resistência ao crescimento.

A constituição de uma temporalidade permanentemente orientada ao aperfeiçoamento modifica, nesse contexto, a relação entre presente e futuro, fazendo com que o valor das realizações atuais dependa predominantemente das possibilidades de desenvolvimento que ainda poderiam produzir. A atividade escolar deixa de representar exclusivamente uma experiência de apropriação cultural e passa a constituir investimento numa capacidade futura cuja realização permanece indefinidamente deslocada, estabelecendo uma relação entre aprendizagem e antecipação na qual o presente se encontra continuamente subordinado à obrigação de tornar-se mais competente. Essa temporalidade não decorre necessariamente da teoria de Dweck, cuja formulação permite reconhecer a aprendizagem como processo aberto, mas pode emergir quando a modificabilidade das capacidades é incorporada a discursos institucionais de excelência e produtividade que transformam o desenvolvimento em finalidade autônoma. A abertura de possibilidades futuras não constitui, por si mesma, uma forma de alienação, mas torna-se problemática quando

a experiência presente perde legitimidade diante da exigência de aperfeiçoamento, impedindo reconhecer que determinadas realizações podem possuir valor independentemente de sua capacidade de produzir desempenhos posteriores.

A análise documental desenvolvida por Silva (2023, pp. 2–8) acerca das competências socioemocionais em coleções didáticas de Projeto de Vida oferece uma referência relevante para compreender como determinadas disposições individuais podem adquirir funções normativas quando articuladas a expectativas culturais de desempenho e responsabilização pessoal. A investigação identifica, nos materiais examinados, formulações que valorizam flexibilidade, resiliência, autonomia e capacidade de administrar experiências adversas, interpretando essas características como parte de uma racionalidade na qual o sujeito passa a ser convocado a responsabilizar-se permanentemente por sua própria trajetória. Embora a análise se concentre num conjunto delimitado de materiais e não autorize generalizações para todas as instituições ou propostas educacionais, sua contribuição consiste em demonstrar que determinadas categorias psicológicas podem assumir significados distintos conforme os contextos discursivos e institucionais em que circulam, permitindo considerar a possibilidade de que a mentalidade de crescimento seja incorporada a uma cultura de aperfeiçoamento cuja lógica ultrapassa os pressupostos originalmente formulados por Dweck.

A passagem entre desenvolvimento e responsabilização individual torna-se especialmente importante quando as dificuldades escolares são interpretadas prioritariamente como manifestações de crenças inadequadas, pois a possibilidade de modificar a própria relação com o erro não elimina a influência das condições materiais e institucionais que participam da aprendizagem. O reconhecimento de que determinado estudante poderia utilizar estratégias distintas não assegura que tais estratégias tenham sido ensinadas, que os recursos necessários estejam disponíveis

ou que as exigências curriculares correspondam às possibilidades efetivas de apropriação, circunstância que impede transformar o fracasso em evidência automática de ausência de persistência. A crítica à individualização das dificuldades não exige negar que crenças e disposições possam participar do desempenho, mas reconhecer que sua importância explicativa depende das relações estabelecidas com outros fatores, não podendo ser utilizada para justificar a retirada de responsabilidades que pertencem à organização do ensino. A afirmação de que todos podem aprender determinados conteúdos, quando adequadamente delimitada, implica responsabilidade institucional pela criação de condições de aprendizagem, não apenas obrigação individual de acreditar na própria capacidade.

Essa diferença permite reconhecer uma contradição presente em determinadas formas de utilização escolar da mentalidade de crescimento, sobretudo quando a instituição valoriza a modificabilidade das capacidades estudantis enquanto preserva concepções rígidas acerca das possibilidades de transformação de suas próprias práticas. A dificuldade do estudante pode ser interpretada como sinal de necessidade de maior esforço, ao passo que a inadequação de determinada metodologia permanece relativamente protegida da revisão; a ausência de progresso pode ser atribuída à insuficiência de estratégias individuais, enquanto a organização curricular conserva procedimentos cuja eficácia não foi suficientemente examinada; e a resistência diante de uma atividade pode representar falta de disposição para aprender, mesmo quando a tarefa não oferece condições adequadas para a realização do trabalho intelectual pretendido. A mentalidade de crescimento, nesse contexto, torna-se paradoxalmente assimétrica, porque exige flexibilidade daquele que aprende sem necessariamente estender a mesma exigência às condições institucionais responsáveis pela aprendizagem.

A reflexão desenvolvida por Menegaz (2020, pp. 11–13), ao relacionar mentalidades e reorganização da prática docente durante a pandemia, introduz uma possibilidade importante de superar essa assimetria, sobretudo porque reconhece que as crenças sobre desenvolvimento não pertencem exclusivamente aos estudantes, podendo participar da maneira pela qual professores interpretam suas próprias capacidades de adaptação, aprendizagem e transformação do trabalho pedagógico. A formulação de que "A configuração da mente é, no ensino também, via de mão dupla" (Menegaz, 2020, p. 13) explicita essa reciprocidade, indicando que a valorização do desenvolvimento não deveria estabelecer uma exigência unilateral dirigida aos estudantes, mas também favorecer a revisão das práticas e dos pressupostos institucionais. A própria análise ressalva que a responsabilidade pelos resultados educacionais não pode ser atribuída exclusivamente aos docentes, uma vez que a produção do ensino envolve condições e variáveis cuja organização ultrapassa a disposição individual, tornando necessário reconhecer o papel das instituições na disponibilização de recursos e possibilidades de formação.

A relevância dessa ressalva para a problemática psicanalítica encontra-se na possibilidade de compreender que o aperfeiçoamento profissional também pode adquirir função narcísica quando a expectativa de transformação permanente deixa de representar abertura à aprendizagem e passa a constituir exigência de demonstrar competência irrestrita diante de condições continuamente modificadas. O professor que reconhece limites, solicita apoio ou identifica a insuficiência de determinados recursos não apresenta necessariamente ausência de disposição para desenvolver-se, assim como a impossibilidade de produzir resultados esperados não demonstra falta de comprometimento profissional. A organização institucional que transforma toda dificuldade em oportunidade obrigatória de crescimento pode ampliar a responsabilidade subjetiva dos trabalhadores sem assegurar condições

correspondentes de realização, produzindo uma relação na qual a capacidade de aperfeiçoamento passa a compensar expectativas que ultrapassam os recursos disponíveis. A crítica psicanalítica ao ideal de competência completa alcança, portanto, tanto estudantes quanto professores, especialmente porque a relação pedagógica permanece atravessada por expectativas de desempenho que não podem ser integralmente satisfeitas por nenhuma das posições envolvidas.

A investigação de Silva Júnior et al. (2021, pp. 126–136) torna particularmente relevante essa dimensão ao examinar os efeitos dos ideais escolares sobre a maneira como educadores reconhecem estudantes cujas manifestações não correspondem às expectativas instituídas. A pergunta acerca do "mal-estar da escola quando, do ideal universal esperado, aparece um sujeito singular" (Silva Júnior et al., 2021, p. 127) permite deslocar o problema da adequação individual para a relação entre expectativas institucionais e condições concretas de escolarização, reconhecendo que determinadas dificuldades podem tornar-se mais intensas quando a instituição interpreta a diferença como insuficiência diante de um ideal previamente estabelecido. A articulação com a mentalidade de crescimento evidencia que a valorização do desenvolvimento pode adquirir uma função igualmente normativa quando a singularidade dos percursos deixa de ser reconhecida em sua heterogeneidade e passa a ser considerada apenas como variação na intensidade do esforço necessário para alcançar um padrão comum.

A diferença entre reconhecer possibilidades de aprendizagem e exigir correspondência a um ideal universal de transformação permite examinar os limites epistemológicos da classificação dos estudantes mediante categorias de mentalidade fixa ou de crescimento, sobretudo porque a relação com as próprias capacidades pode variar de maneira significativa entre diferentes campos de conhecimento e circunstâncias de avaliação. A disposição para enfrentar dificuldades em

determinada área não assegura comportamento semelhante diante de outros objetos, assim como a resistência temporária a uma tarefa pode decorrer de experiências anteriores, ausência de conhecimentos necessários ou significados subjetivos particulares cuja compreensão não se esgota na identificação de uma crença geral. A utilização das mentalidades como descrições relativamente circunscritas pode contribuir para compreender interpretações sobre capacidade, mas sua transformação em categorias identitárias corre o risco de reproduzir justamente a fixidez que a concepção de crescimento pretende problematizar. O estudante identificado como portador de mentalidade fixa pode passar a ocupar um lugar institucional no qual suas manifestações posteriores são interpretadas como confirmação da classificação, enquanto experiências de abertura à aprendizagem permanecem insuficientemente reconhecidas.

A impossibilidade de estabelecer uma correspondência integral entre crença e desempenho exige reconhecer que a influência das expectativas individuais precisa ser examinada mediante procedimentos empíricos adequados, não podendo ser deduzida exclusivamente da plausibilidade conceitual das relações propostas. A literatura acadêmica em português utilizada nesta análise oferece fundamentos para compreender a teoria das mentalidades, suas possibilidades de utilização no ensino e os riscos associados à individualização de determinadas exigências formativas, mas não constitui, por si só, evidência suficiente para determinar a magnitude universal dos efeitos produzidos por intervenções destinadas a modificar crenças de capacidade. A distinção entre validade de um construto, associação estatística, eficácia de uma intervenção e legitimidade de sua utilização como política pedagógica permanece fundamental, sobretudo porque resultados encontrados em determinadas populações e condições de aplicação não autorizam concluir que intervenções semelhantes produzirão efeitos equivalentes independentemente de

idade, contexto, duração, recursos e procedimentos. A presente análise não pressupõe, portanto, que a mentalidade de crescimento seja empiricamente ineficaz, mas recusa transformar uma possibilidade de contribuição motivacional numa explicação universal do sucesso ou do fracasso escolar.

Essa delimitação permite evitar uma oposição artificial entre psicologia sociocognitiva e psicanálise, uma vez que a primeira pode investigar relações entre crenças, expectativas e comportamentos observáveis, enquanto a segunda introduz problemas relacionados à constituição subjetiva dos ideais e às determinações inconscientes dos investimentos, sem que seja necessário estabelecer uma hierarquia geral de validade entre tradições cujos objetos e procedimentos não são integralmente coincidentes. A aproximação conceitual torna-se produtiva quando permite reconhecer que a crença na possibilidade de desenvolver capacidades pode modificar determinadas interpretações sobre o erro sem eliminar necessariamente os conflitos narcísicos associados à experiência de fracasso, assim como a existência de ideais subjetivos não impede a constituição de crenças mais favoráveis à aprendizagem. A diferença entre essas dimensões impede conceber a mentalidade de crescimento como equivalente à elaboração psíquica, sobretudo porque a primeira se refere a determinadas representações acerca da modificabilidade, enquanto a segunda envolve processos cuja compreensão depende de condições teóricas e clínicas distintas.

A relação entre esforço e reconhecimento acrescenta outra dimensão importante à análise, especialmente porque a valorização da persistência pode modificar os critérios institucionais mediante os quais estudantes recebem aprovação, deslocando parte do reconhecimento anteriormente associado exclusivamente aos resultados para a demonstração de investimento durante o processo. Essa transformação pode favorecer a aprendizagem quando permite diferenciar

desempenho atual e possibilidade futura, reconhecendo que a insuficiência de determinada resposta não define integralmente a capacidade do estudante; entretanto, também pode produzir uma nova modalidade de dependência de aprovação quando o esforço passa a constituir objeto de avaliação moral, exigindo que sua manifestação seja continuamente demonstrada para assegurar reconhecimento. A substituição do ideal de competência natural pelo ideal de empenho permanente não elimina necessariamente a estrutura narcísica da exigência, podendo apenas modificar seu conteúdo, de modo que o estudante deixa de precisar demonstrar que possui capacidades excepcionais e passa a necessitar comprovar que permanece disposto a desenvolvê-las em qualquer circunstância.

O problema torna-se particularmente significativo quando a intensidade do esforço é interpretada independentemente de sua eficácia, uma vez que a continuidade de procedimentos inadequados pode representar maior investimento temporal sem produzir transformações correspondentes na aprendizagem. A valorização indiscriminada da persistência pode obscurecer a necessidade de reorganizar estratégias, enquanto a expectativa de demonstrar empenho pode tornar problemática a decisão de interromper uma atividade para examinar os motivos de sua improdutividade. Uma concepção de desenvolvimento vinculada à aprendizagem efetiva exige reconhecer que o esforço somente adquire significado pedagógico quando relacionado à qualidade das operações realizadas, à adequação dos recursos e à possibilidade de transformação dos conhecimentos, não constituindo virtude autônoma cuja intensidade asseguraria legitimidade independentemente dos resultados. A crítica ao ideal de esforço permanente não implica defender a ausência de exigências, mas reconhecer que o trabalho intelectual depende de mediações cuja qualidade não pode ser substituída pela disposição subjetiva de persistir.

A elaboração freudiana da relação entre idealização e satisfação permite compreender por que a simples substituição de critérios de reconhecimento não assegura a transformação das exigências narcísicas, sobretudo quando a valorização pessoal permanece condicionada à correspondência a padrões externos. O estudante pode deixar de considerar necessário apresentar resultados imediatamente elevados e passar a identificar o próprio valor com a capacidade de demonstrar crescimento contínuo, sem que a relação subjetiva com a aprovação se modifique de maneira significativa. A referência ideal mantém sua função de julgamento, embora o conteúdo da expectativa seja deslocado da competência já constituída para a disposição permanente de aperfeiçoamento. A diferença entre desejar aprender e necessitar provar que se deseja aprender torna-se, nesse contexto, fundamental, pois a segunda modalidade pode transformar o investimento intelectual numa demonstração destinada a preservar reconhecimento, introduzindo uma relação defensiva com o próprio processo formativo.

A escola participa dessa dinâmica quando organiza práticas nas quais o reconhecimento da aprendizagem se encontra associado à apresentação pública de determinadas disposições motivacionais, fazendo com que o estudante precise demonstrar entusiasmo, perseverança e aceitação positiva das dificuldades como evidências de desenvolvimento. A possibilidade de experimentar desânimo, insatisfação ou resistência torna-se então problemática, sobretudo quando tais manifestações são interpretadas como sinais de mentalidade inadequada e não como experiências cuja significação depende das condições concretas da tarefa. A instituição que reconhece a legitimidade das oscilações motivacionais não necessita abandonar suas exigências, mas precisa distinguir a continuidade do trabalho de uma obrigação de demonstrar permanentemente estados subjetivos considerados favoráveis. O desenvolvimento intelectual pode ocorrer em presença de dúvida,

cansaço e insatisfação, assim como a manifestação de disposição positiva não constitui prova suficiente de apropriação conceitual.

A relação entre mentalidade de crescimento e narcisismo também exige reconhecer que o fracasso pode adquirir função defensiva em determinadas organizações subjetivas, não porque a dificuldade seja desejada conscientemente, mas porque a preservação de uma explicação estável acerca da própria incapacidade pode evitar o confronto com expectativas cuja realização produziria conflitos adicionais. A crença de que não se possui determinada capacidade pode, em certas circunstâncias, favorecer a retirada de investimento de atividades associadas a experiências intensas de vergonha ou ameaça narcísica, sem que seja possível generalizar essa hipótese para todos os estudantes que apresentam expectativas negativas sobre o próprio desempenho. A tentativa de modificar a crença mediante a afirmação de que o desenvolvimento é possível pode contribuir para reorganizar interpretações, mas não assegura que os significados subjetivos associados à avaliação tenham sido transformados, sobretudo quando permanecem inalteradas as condições relacionais que participam da experiência de desqualificação.

A distinção entre interpretação cognitiva e organização defensiva impede tratar a superação de crenças negativas como procedimento capaz de eliminar automaticamente dificuldades relacionadas ao medo de fracassar, uma vez que a identificação consciente da possibilidade de aprender pode coexistir com a impossibilidade de sustentar determinadas situações avaliativas. O sujeito pode reconhecer que determinada capacidade é modificável e, simultaneamente, experimentar intensa angústia diante de atividades nas quais sua insuficiência se tornará visível, circunstância que demonstra a inadequação de considerar todas as respostas ao erro como consequências diretas das crenças formuladas acerca da inteligência. A psicanálise introduz precisamente a possibilidade de compreender

essa coexistência sem exigir que uma dimensão elimine a outra, reconhecendo que as representações conscientes participam da experiência subjetiva sem constituir sua determinação exclusiva.

O limite psicanalítico da mentalidade de crescimento encontra-se, portanto, menos na negação da modificabilidade das capacidades do que na impossibilidade de transformar essa modificabilidade num ideal capaz de absorver integralmente os conflitos da experiência humana. A constituição subjetiva envolve relações com a falta, com a perda e com a impossibilidade de satisfação completa que não podem ser eliminadas pela ampliação dos recursos intelectuais ou pela reorganização das crenças sobre desenvolvimento, de modo que a formação escolar precisa admitir a existência de experiências cuja legitimidade não depende da possibilidade de superação. A tristeza diante de uma perda, a frustração associada a determinados limites objetivos, o reconhecimento da inadequação de um projeto e a decisão de reorganizar investimentos pertencem à experiência humana sem constituir necessariamente manifestações de estagnação. A exigência de crescimento permanente torna-se problemática quando impede reconhecer que determinadas experiências podem necessitar de elaboração sem produzir imediatamente uma competência adicional ou um desempenho superior.

A diferença entre elaboração e aperfeiçoamento merece especial atenção porque a primeira não pressupõe necessariamente elevação linear da capacidade ou aproximação progressiva de um ideal, enquanto o segundo frequentemente se organiza mediante critérios comparativos que permitem identificar maior ou menor correspondência a determinadas expectativas. A elaboração psíquica pode envolver reconhecer uma impossibilidade, abandonar uma exigência, modificar a relação com determinado objeto ou aceitar que uma realização anteriormente desejada deixou de possuir significado, produzindo transformações que não podem ser avaliadas

exclusivamente mediante indicadores de desempenho. O aperfeiçoamento, inversamente, pressupõe uma direção relativamente determinada de desenvolvimento, cuja legitimidade depende da natureza dos objetivos estabelecidos e das condições disponíveis para alcançá-los. A identificação entre ambos os processos produziria uma redução da complexidade subjetiva, pois transformaria qualquer reorganização psíquica em modalidade de progresso e impediria reconhecer que a constituição do sujeito também envolve perdas, interrupções e renúncias cuja importância não se expressa necessariamente na ampliação de capacidades.

Essa distinção permite formular uma interpretação mais rigorosa da relação entre mentalidade de crescimento e impossibilidade subjetiva de superação permanente, uma vez que a impossibilidade não corresponde à afirmação de que o desenvolvimento humano possui um limite universal previamente estabelecido, mas ao reconhecimento de que nenhuma trajetória de aperfeiçoamento consegue eliminar integralmente a distância entre a experiência efetiva e as exigências idealizadas. A capacidade de aprender pode ampliar-se ao longo da existência, mas a constituição de novas possibilidades não assegura satisfação definitiva, especialmente porque o próprio ideal pode modificar-se conforme os resultados alcançados, produzindo novas exigências que tornam insuficientes realizações anteriormente consideradas significativas. O problema psicanalítico encontra-se na impossibilidade de resolver essa dinâmica exclusivamente mediante a intensificação do desenvolvimento, pois a relação entre narcisismo e idealização não se organiza como processo cuja conclusão seria alcançada quando todas as capacidades desejadas fossem adquiridas.

A impossibilidade de superação permanente também não deve ser interpretada como defesa de uma concepção fatalista das capacidades, pois reconhecer limites subjetivos não implica afirmar que o desenvolvimento esteja

definitivamente determinado por características anteriores à experiência. A crítica psicanalítica preserva a possibilidade de transformação precisamente porque o sujeito não se encontra integralmente reduzido às identificações e aos conflitos anteriormente constituídos, mas impede considerar que a transformação possa ser inteiramente programada mediante a adoção consciente de crenças consideradas adequadas. A diferença entre possibilidade de desenvolvimento e garantia de realização torna-se, nesse contexto, indispensável, pois a primeira permite sustentar a abertura própria da formação humana, enquanto a segunda transforma a aprendizagem numa promessa de completude cuja não realização tende a produzir novas experiências de insuficiência.

A contribuição da teoria de Dweck permanece relevante quando compreendida em seus limites conceituais, sobretudo porque a possibilidade de questionar crenças fatalistas acerca da inteligência pode favorecer a construção de expectativas mais compatíveis com a modificabilidade das capacidades e com a importância das condições de aprendizagem. O reconhecimento de que o desempenho atual não determina necessariamente todas as possibilidades futuras constitui uma formulação distinta da afirmação de que qualquer objetivo poderá ser alcançado mediante persistência suficiente, de modo que a legitimidade da mentalidade de crescimento depende também da capacidade de preservar essa diferença. O problema não consiste em abandonar a valorização do esforço ou da aprendizagem contínua, mas em impedir que sua utilização institucional produza a obrigação de transformar toda experiência adversa em oportunidade de aperfeiçoamento, desconsiderando a existência de limites, conflitos e condições objetivas que não podem ser individualmente superados.

A articulação entre sociocognição e psicanálise permite, finalmente, reconhecer que a formação escolar necessita simultaneamente de expectativas de

desenvolvimento e de limites à idealização do aperfeiçoamento, uma vez que a ausência de confiança nas possibilidades de aprendizagem pode favorecer interpretações fatalistas, enquanto a exigência de crescimento permanente pode transformar a própria formação num processo de inadequação subjetiva continuamente renovado. A escola pode reconhecer que determinadas capacidades são modificáveis sem exigir que todos os estudantes demonstrem o mesmo ritmo de transformação, pode valorizar a persistência sem transformar a desistência em falha moral e pode estabelecer objetivos intelectualmente exigentes sem identificar a dificuldade de alcançá-los com ausência de comprometimento. A legitimidade dessa posição depende de distinguir as responsabilidades institucionais pelas condições de aprendizagem das disposições individuais que participam de sua realização, preservando a abertura ao desenvolvimento sem transformar a possibilidade de mudança numa obrigação subjetiva ilimitada.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A análise das relações entre mentalidade de crescimento, narcisismo, ideal de eu, desejo e conflito permite reconhecer que a valorização das possibilidades de desenvolvimento constitui uma dimensão relevante da formação escolar, mas não pode ser convertida em explicação universal das diferenças de aprendizagem nem em fundamento suficiente para estabelecer expectativas de aperfeiçoamento permanente, sobretudo porque as crenças acerca da modificabilidade das capacidades pertencem a um registro teórico distinto daquele no qual a psicanálise investiga os processos de identificação, os investimentos narcísicos e as exigências idealizadas que participam da constituição subjetiva. A teoria de Carol Dweck introduz uma contribuição importante ao problematizar interpretações fatalistas da inteligência e ao reconhecer que determinadas crenças podem participar da

organização das respostas diante do erro, mas sua utilização educacional exige preservar a diferença entre considerar o desenvolvimento possível e presumir que todas as dificuldades possam ser superadas mediante disposição individual suficiente. A transformação dessa possibilidade em obrigação modifica o significado da aprendizagem, fazendo com que o resultado insuficiente deixe de representar exclusivamente uma condição cognitiva ou pedagógica ainda não superada e passe a constituir uma possível evidência de inadequação pessoal diante de um ideal de crescimento.

A contribuição psicanalítica permite compreender que os objetivos de aperfeiçoamento não se encontram necessariamente organizados por decisões conscientes e avaliações racionais das capacidades, uma vez que a constituição dos ideais envolve investimentos narcísicos, identificações e relações com a autoridade cuja intensidade pode transformar determinadas expectativas em exigências subjetivas de difícil satisfação. A distinção entre eu ideal, ideal de eu e supereu evidencia que a formação de referências para o desenvolvimento não possui significado exclusivamente positivo, podendo participar da constituição de modalidades de autocensura e insuficiência nas quais a distância entre a experiência efetiva e o ideal permanece continuamente renovada. Nesse contexto, a valorização do crescimento pode oferecer possibilidades de aprendizagem quando amplia a disponibilidade para enfrentar dificuldades, mas também pode adquirir função coercitiva quando o sujeito passa a depender da demonstração permanente de progresso para preservar reconhecimento, transformando a própria existência de limites numa experiência de fracasso.

A impossibilidade subjetiva de superação permanente não corresponde, portanto, à negação da capacidade humana de transformação, mas à recusa de compreender o desenvolvimento como processo destinado à eliminação integral da

incompletude, do conflito e da distância entre o eu e suas referências ideais. A aquisição de conhecimentos pode ampliar significativamente as possibilidades de participação intelectual, mas não assegura que a realização produzida corresponda definitivamente às exigências subjetivas, especialmente porque a formação dos ideais permite que cada conquista seja acompanhada pela constituição de novas expectativas. A superação, quando convertida em finalidade autônoma, corre o risco de deixar de representar uma possibilidade de transformação e passar a funcionar como exigência cuja realização permanece indefinidamente adiada, produzindo uma organização na qual nenhuma conquista parece suficiente para justificar a satisfação ou a interrupção do esforço.

A distinção entre desenvolvimento e aperfeiçoamento compulsório também permite reconhecer que a experiência de aprendizagem não pode ser avaliada exclusivamente mediante a capacidade de persistir, uma vez que o investimento intelectual envolve reconhecer limites, modificar estratégias, solicitar mediações e reorganizar objetivos quando determinadas condições tornam inadequada a continuidade de um procedimento. A decisão de abandonar uma atividade pode representar evitação defensiva, mas também pode constituir uma transformação legítima dos investimentos, de modo que a valorização institucional da persistência precisa permanecer vinculada à qualidade do trabalho, à possibilidade efetiva de aprendizagem e ao reconhecimento das condições nas quais determinado objetivo foi estabelecido. A maturidade não pode ser identificada com a capacidade de superar indefinidamente qualquer obstáculo, sobretudo porque o desenvolvimento envolve também distinguir aquilo que pode ser transformado daquilo que exige reconhecimento de limites.

A análise das condições institucionais acrescenta uma dimensão decisiva a essa problemática, pois a crença na modificabilidade das capacidades não substitui a

responsabilidade da escola pela organização das mediações necessárias à aprendizagem, tampouco elimina a influência das desigualdades sociais e das experiências anteriores de escolarização sobre os resultados alcançados. A instituição que exige dos estudantes uma mentalidade de crescimento precisa reconhecer a possibilidade de transformar suas próprias práticas, evitando que a valorização das disposições individuais se converta em mecanismo de transferência unilateral da responsabilidade pelo fracasso. O desenvolvimento não constitui resultado exclusivamente interior, produzido independentemente dos recursos disponíveis, mas um processo cuja realização depende de condições históricas, sociais e pedagógicas que não podem ser reduzidas à atitude assumida diante das dificuldades. A abertura ao crescimento somente preserva significado formativo quando acompanhada pelo reconhecimento de que a responsabilidade pela aprendizagem não pertence integralmente ao indivíduo.

A articulação conceitual desenvolvida permite, assim, distinguir a mentalidade de crescimento como possibilidade de reorganização de determinadas crenças da mentalidade de crescimento transformada em ideal institucional de subjetividade, uma vez que a primeira pode favorecer a compreensão de que capacidades não se encontram necessariamente determinadas pelo desempenho atual, enquanto a segunda tende a estabelecer que o estudante considerado adequado deve demonstrar disposição contínua para aperfeiçoar-se. A diferença não decorre necessariamente de contradição interna à teoria original, mas das condições de sua circulação educacional, nas quais categorias psicológicas podem adquirir significados normativos que ultrapassam seus pressupostos científicos. A crítica psicanalítica não exige abandonar a investigação das crenças de capacidade, mas reconhecer que tais crenças não esgotam a experiência subjetiva e que sua

transformação consciente não assegura reorganização integral dos conflitos relacionados ao reconhecimento, à insuficiência e ao desejo.

A principal implicação teórica da investigação reside, por conseguinte, na necessidade de separar a possibilidade de desenvolver capacidades da obrigação de corresponder permanentemente a um ideal de desenvolvimento, reconhecendo que o sujeito não se constitui apenas mediante aquisições sucessivas, mas também por experiências de renúncia, elaboração, perda e reorganização dos investimentos. A escola pode ampliar horizontes de aprendizagem sem prometer superação ilimitada, reconhecer a importância do esforço sem transformá-lo em medida moral do valor pessoal e favorecer a continuidade da formação sem exigir que toda experiência subjetiva seja convertida em oportunidade de aperfeiçoamento. A diferença entre aprender e necessitar demonstrar crescimento torna-se, nesse contexto, uma condição para preservar a legitimidade da formação intelectual, pois a apropriação do conhecimento não deveria depender da obrigação de transformar permanentemente a própria existência em objeto de avaliação.

Dessa forma, os limites psicanalíticos da mentalidade de crescimento não se encontram na impossibilidade de aprender, mas na impossibilidade de constituir uma subjetividade integralmente ajustada ao imperativo de aperfeiçoamento, uma vez que a relação entre desejo, idealização e conflito impede reduzir a formação humana à progressão contínua em direção a uma competência sempre ampliável. A crença no desenvolvimento pode tornar o futuro menos determinado pelo passado, mas não elimina a necessidade de reconhecer que determinadas realizações permanecem condicionadas por circunstâncias que ultrapassam a vontade individual e que a transformação subjetiva nem sempre se expressa como aumento de desempenho. O reconhecimento da incompletude não representa fracasso da educação, mas uma condição que impede confundir formação com produção de

sujeitos idealmente aperfeiçoados. Nesse horizonte, a contribuição mais consistente de uma interlocução entre Dweck e Freud encontra-se na possibilidade de preservar a abertura ao desenvolvimento sem instituir a superação como obrigação, permitindo que aprender continue representando uma experiência de transformação e apropriação do conhecimento, e não uma exigência interminável de demonstrar que a existência presente permanece insuficiente diante daquilo que ainda seria possível tornar-se.

REFERÊNCIAS

Abbeg, T. P. (2024a). Cultura digital na escola: Implicações iniciais para um debate contínuo. *Interdisciplinaria de Las Innovaciones y Tecnologías*, *1*(1), 1–15. https://doi.org/10.5281/zenodo.10975115

Abbeg, T. P. (2024b). Entre o cálculo e o raciocínio: Transformações epistemológicas nas concepções contemporâneas de Educação Matemática. *Interdisciplinaria de Las Mentalidades*, *1*(1), 52–91. https://doi.org/10.5281/zenodo.23330306

Abbeg, V. A. J. O. (2018). *Pro Brasilia Fiant Eximia: Nacionalismo e paulistanidade em livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo (1911-1937)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo].

Abbeg, V. A. J. O. (2024). Entrelaçando fios da educação: Confluência teórica de Feuerstein, Ausubel e Freinet – um debate necessário entre passado e presente. *Interdisciplinaria de Las Mentalidades*, *1*(1), 1–18. https://doi.org/10.5281/zenodo.10974810

Bomfim, T. H. (2014). A constituição do conceito de eu na metapsicologia freudiana. *Psicologia USP*, *25*(2), 162–171. https://doi.org/10.1590/0103-656420130018

Dweck, C. S. (2017). *Mindset: A nova psicologia do sucesso* (S. Duarte, Trad.). Objetiva.

Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914–1916)* (P. C. de Souza, Trad., *Obras completas*, Vol. 12, pp. 13–50). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914)

Freud, S. (2011). O eu e o id. In *O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923–1925)* (P. C. de Souza, Trad., *Obras completas*, Vol. 16, pp. 13–74). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1923)

Menegaz, J. C. (2020). Mindsets, produção de conteúdo educacional e ensino em tempos de pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, *10*, e024510, 1–15. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24510

Nicareta, S. E. (2010). *Livros didáticos: Gênero, currículo e ideologia na escola primária* [Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná].

Nicareta, S. E. (2018). *Para serem bem comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889-1945)* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Nicareta, S. E. (2026). A autoria feminina no mercado de livros didáticos (1889-1945). *Cadernos de InterCulturas*, *1*(1), 15–31. https://ecadernos.com/index.php/cicul/article/view/2

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024a). A construção da identidade infantil em "Meus Deveres" (1945). *Interdisciplinaria de La Educación*, *1*(1), 1–30. https://doi.org/10.5281/zenodo.11186205

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024b). Imaginários da infância: Resistência, fantasia e formação ética nas interfaces entre literatura e história. *Interdisciplinaria de La Comunicación y Lenguage*, *1*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.11237828

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024c). Modernidades e tecnologias em diálogo: A arte reprodutível de Benjamin e a reflexividade global de Giddens. *Interdisciplinaria de Las Innovaciones y Tecnologías*, *1*(1), 16–31. https://doi.org/10.5281/zenodo.11236921

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2024d). Outsider: Uma exploração das teorias sociais de Becker e Elias & Scotson. *Interdisciplinaria de La Cultura y Sociedad*, *1*(1), 1–22. https://doi.org/10.5281/zenodo.11181712

Nicareta, S. E., & Abbeg, V. A. J. O. (2026). Perfil intelectual dos autores de livros didáticos paulistas na Primeira República. *Cadernos de InterCulturas*, *1*(1), 1–14. https://ecadernos.com/index.php/cicul/article/view/1

Santos, A. C. N., & Zattar, A. C. N. S. (2024). Transtorno do Espectro Autista, níveis de suporte e CID-11: Deslocamentos classificatórios, tensões conceituais e implicações para a Educação Especial. *Interdisciplinaria de Las Mentalidades*, *1*(1), 19–51. https://doi.org/10.5281/zenodo.23324565

Santos, A. C. N., Trzaskos, L., & Nicareta, S. M. (2024). Educação da maternidade: Aspectos saúde pública e manuais de ensino início do século XX. *Interdisciplinaria de La Salud y Bienestar*, *1*(1), 1–17. https://doi.org/10.5281/zenodo.11188392

Silva, F. V. da. (2023). Conquistando corações e mentes: As competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. *Educação em Revista*, *39*, e39619. https://doi.org/10.1590/0102-469839619

Silva Júnior, L. C. C. da, Alves, T. T., Coutinho, L. G., & Carneiro, C. (2021). Infância e ideais na palavra de educadores: Entre a criança-sujeito e a criança-objeto. *Fractal: Revista de Psicologia*, *33*(2), 126–136. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5977

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F., Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, *36*(130), 219–242. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030

Trzaskos, L. (2024a). A dualidade narrativa de Pinóquio: Da página à tela, entre complexidades morais e adaptações cinematográficas. *Interdisciplinaria de La Comunicación y Lenguage*, *1*(1), 1–25. https://doi.org/10.5281/zenodo.1097481X

Trzaskos, L. (2024b). Desigualdades intraescolares e práticas docentes no ensino da matemática. *Interdisciplinaria de La Enseñanza*, *1*(1), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.12738007