

Infância e ideais na palavra de educadores: entre a criança-sujeito e a criança-objeto

Luiz Carlos Coutinho da Silva Júnior,¹★ Thayane Tomé Alves,¹ Luciana Gageiro Coutinho,¹ Cristiana Carneiro¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^{II} Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

Resumo

O artigo é fruto da pesquisa intitulada “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação”. Partindo da interlocução entre psicanálise e educação e do estudo de casos como método de pesquisa, cinco casos de crianças e adolescentes encaminhados pela escola à psiquiatria foram acompanhados, visando mapear o modo como se produz mal-estar na escolarização. A pesquisa partiu da investigação de quatro eixos discursivos: sujeito, família, especialistas e escola. Abordaremos, especificamente, um recorte da análise do eixo escola, baseados em transcrições de entrevistas com educadores e relatórios escolares anexados aos prontuários dos casos. Precisamente discutiremos a categoria ideal de aluno, extraída do discurso dos educadores e subcategorizada em criança-sujeito e criança-objeto. Ao final, discutimos a importância de criar espaços que favoreçam a flexibilização do olhar do educador para o aluno, na tensão entre o ideal e o real, suportando o mal-estar frente ao impossível do todo-educar.

Palavras-chave: ideal de aluno; criança-sujeito; criança-objeto; escola; mal-estar.

Childhood and ideals in the word of educators: between the subject-child and the object-child

Abstract

This article results from the research entitled “Childhood, adolescence and malaise in schooling: case studies in psychoanalysis and education”. From the interlocution between psychoanalysis and education and the study of cases as a research method, five cases of children and adolescents forwarded by school to psychiatry were accompanied aiming to map how malaise occurs in schooling. The research started from the investigation of four discursive axis: subject, family, specialists and school. We'll specifically approach a selected part of school axis analysis, based on transcripts of interviews with educators and school reports attached to the cases files. Precisely we'll discuss the constructed category Ideal Student, extracted from the speech of educators and subcategorized in Subject-child and Object-child. We'll discuss the importance of create spaces that favor the flexibility of educator's gaze to students, in the tension between the ideal and the real, sustaining the malaise coming from the impossible of all-educate.

Keywords: ideal student; subject-child; object-child; school; malaise.

Infancia e ideales en la palabra de los educadores: entre el sujeto-niño y el objeto-niño

Resumen

El artículo es el resultado de una investigación titulada “Infancia, adolescencia y malestar en la escolarización: estudios de caso en psicoanálisis y educación”. A partir del diálogo entre psicoanálisis y educación y el estudio de casos como método de investigación, se siguieron cinco casos de niños y adolescentes remitidos por la escuela a psiquiatria con el fin de mapear la forma en que se produce el malestar en la escolarización. La investigación de la investigación de cuatro ejes discursivos: sujeto, familia, especialistas y escuela. Específicamente abordaremos un análisis del eje escuela, a partir de transcripciones de entrevistas con educadores e informes escolares adjuntos a los expedientes del caso. Precisamente discutiremos la categoría ideal de estudiante, extraída del discurso de los educadores y subcategorizada en sujeto-niño y objeto-niño. Al final, discutimos la importancia de crear espacios que favorezcan una mirada más flexible del educador al alumno, en la tensión entre lo ideal y lo real, soportando el malestar ante lo imposible de todo-educar.

Palabras clave: ideal de estudiante; niño-sujeto; niño objeto; colegio; malestar.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa intitulada “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação”,¹ em anda-

mento desde 2012, quando se iniciou o estudo exploratório que lhe serviu de base. Tal pesquisa consiste em um estudo longitudinal de casos de crianças e adolescentes encaminhados ao Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência (SPIA) do Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB), pela escola, com queixas de dificuldades de aprendizagem e/ou agitação.

Freud (1930/2010) discorre sobre o mal-estar inerente à vida social, situando-o entre as três principais fontes de desprazer intrínsecas à vida humana: a adversidade da

*Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Campus da Praia Vermelha. Av. Pasteur, 250 - fundos. Urca, RJ - Brasil. CEP: 22290-902. E-mails: luizcarloscoutinho1@gmail.com, thayane-netome@hotmail.com, lugageiro@uol.com.br, cristianacarneiro13@gmail.com. Os dados completos dos autores encontram-se ao final do artigo.

¹A pesquisa obteve a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 789.946) e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em relação às escolas pesquisadas.



natureza, a fragilidade de nosso corpo e as relações humanas. Tendo Freud (1930/2010) como eixo para pensar o mal-estar, não o consideramos sinônimo de sofrimento psíquico, mas algo que inevitavelmente se produz entre a renúncia pessoal necessária para construir cultura e as exigências de satisfação individuais. Teoricamente nos situamos na articulação entre psicanálise e educação, compreendendo mal-estar como uma ampla gama de dificuldades que envolvem a criança e o adolescente com o ambiente escolar, tais como: problemas de aprendizagem; dificuldades em relacionamentos entre pares na escola; dificuldades na relação professor-aluno; questões que envolvam leitura e escrita, agressividade e atenção; enfim, tudo aquilo que pode ser descrito como fonte de mal-estar na relação da criança ou adolescente com a escola.

Nesse sentido, partindo do que Freud (1930-1936/2010) postulou em *Mal-Estar na Civilização* e dos textos psicanalíticos de outros autores (COLLI, 2005; KUPFER, 2005; LAJONQUIÈRE, 2010; MANNONI, 1999), supomos que o discurso médico-pedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem e de escolarização, em muitos momentos, não considera o sujeito com sua singularidade, sua forma de ver o mundo e seu contexto. Observando tais questões de forma destacada, fora do contexto e descritiva, perde-se a manifestação sintomática do sujeito, descartando-se qualquer chance de que este possa implicar-se na investigação e no tratamento de sua dificuldade (COUTINHO; CARNEIRO, 2016).

A adolescência e a infância, quando desconsideradas em sua especificidade histórica, podem contribuir para a crença num indivíduo universal, eterno e a-histórico. De outra forma, recorrendo aos escritos de Ariès (1981), percebemos a importância dos séculos XVII/XVIII na temática da primeira infância, e podemos situar-nos em relação ao porquê a protegemos e, com isso, sempre nos autorizamos a produzir um suposto saber sobre as crianças. Segundo o autor, quando surgiu a ideia inicial da infância, esta estava ligada à ideia de dependência. Desse modo, passamos a ver a criança como alguém de importância para a sociedade, como alguém que deve ser protegido, poupado, cuidado. Podemos dizer que todo esse cuidado também é perpassado por uma ideia de tutela. Como se a criança, a partir da disseminação da importância da infância, fosse tutelada pela nossa sociedade por ser considerada um ser frágil, que deve ser amparado. Assim, a imagem da criança frágil, inocente, pura, que necessita de cuidados, foi sendo produzida pelos discursos do mundo moderno.

A infância, tal como a conhecemos hoje, é uma construção social e cultural da época moderna, como assinala Castro (2001). Uma vez que naturalizamos tal conceito, tornamos “universal” a ideia de inocência, dependência à figura da criança que trazemos até os dias atuais. Será a partir dessa figura “universal” que iremos produzir discursos sobre as crianças e projetar nossos ideais. A proteção social da infância como uma construção social é resultado das transformações que se deram no tempo, através da conjunção de saberes e produção de poderes sobre o campo do infantil. Hoje, a criança já nas-

ce e cresce sendo “protegida” por diversas instâncias da nossa sociedade. Por conseguinte, a primeira instituição que contribui para essa produção sobre o infantil e para a noção de criança além da família é a escola. A escola emerge como a instituição que irá socializar as crianças com a finalidade de “prepará-las” para uma futura atuação na sociedade. Logo, devemos educá-las e esperamos que se tornem aquilo que desejamos ou idealizamos. No entanto, faz-se necessário explicar que, com o passar do tempo, a escola também se modificou. Ela se organiza e direciona suas práticas com as crianças para um ideal de sociedade, visando a quais cidadãos queremos formar e para qual propósito. Cada sociedade tem o seu projeto em suas diferentes épocas e contextos. Devido às novas narrativas do mundo contemporâneo, a infância passa a assumir uma posição atuante e, por sua vez, estruturante perante os processos sociais. “Deste modo, crianças e adultos são parceiros na construção do mundo em que vivemos, mesmo que as primeiras estejam historicamente invisibilizadas pela definição social de que são um ‘passivo’ ou ‘um custo social’” (CASTRO 2002, p. 52).

Ao mesmo tempo em que seguimos na lógica do cuidado, da proteção da infância, “adultizamos” as crianças, quando exigimos que produzam como adultos. No contemporâneo, a relação do que seria do mundo dos adultos ou do mundo das crianças, a diferenciação entre uma coisa e outra, está diminuindo. Algumas crianças, por exemplo, possuem os mesmos acessos aos conteúdos, às tecnologias de que os adultos dispõem, passam horas sendo cobradas a se comportarem de determinada forma e a apresentarem determinado resultado. Castro (2002) nos diz que inicialmente tínhamos a criança como coadjuvante dos adultos, como aquele ser que iria substituir e assumir o lugar de trabalhador e cidadão. Todavia, seguindo na lógica mercadológica ainda mais presente na sociedade contemporânea, temos hoje a infância assumindo um lugar, um estatuto social em que se exige que as crianças, assim como os adultos, estejam aptas a produzir, a demonstrar resultado, a consumir.

Em razão dessas novas configurações da sociedade, que oscilam entre um posicionamento apoiado na lógica do cuidado com a infância, construída a partir da modernidade, e uma lógica de resultado e *performance* na sociedade contemporânea, podemos notar novos ideais e exigências sobre a infância que vêm sendo produzidos e reproduzidos no social. Mas qual é o espaço que oferecemos para a subjetividade de cada um? Ou melhor, formulando a questão dentro do eixo de análise: o que a escola faz quando o resultado exigido da criança – ou aquilo que solicitamos como resultado – não é realizado? Qual é o mal-estar da escola quando, do ideal universal esperado, aparece um sujeito singular? Há espaços no discurso de educadores para a singularidade e a diferença?

Por meio da análise do discurso da escola sobre os casos estudados, tais questões e diversas outras puderam ser levantadas, em torno das quais construímos a categoria de análise a ser trabalhada neste artigo: o “ideal de aluno”. O conceito freudiano fundamental que baliza nosso olhar na construção dessa categoria é o ideal do eu

(FREUD, 1914/1996b, 1921/2011) que permite pensar, na interface entre o individual e o social, as bases sociais de sustentação das funções parentais, bem como aquilo que se espera da educação de um modo geral. As instâncias do ideal do eu e do eu ideal remontam à incidência do narcisismo dos pais na constituição subjetiva dos próprios filhos. Freud (1914/1996b) utiliza a expressão “sua majestade, o bebê”, para aludir ao fato de que, nos primórdios da constituição psíquica, o bebê fora embalado, vestido e investido pelo narcisismo dos pais na busca pelo resgate de um estado mítico de plenitude e satisfação. O eu surge, então, como um eu ideal, carregando em sua matriz aquilo que os pais atribuíram ao filho de forma idealizada. Podemos aqui vislumbrar o percurso pulsional que a criança faz, em seus primeiros anos de vida, passando pelo Édipo, na constituição dos ideais. Freud (1914/1996b) então não deixou de fazer uma diferença em relação ao ideal, chamando de eu ideal a primeira instância, mais fundada no originário, e o ideal do eu, mais secundarizado, atravessado pelo Édipo e a castração. Freud (1921/2011) acrescenta a esse postulado a afirmação de que o ideal do eu não é somente individual, mas é também social, podendo ser compartilhado por membros de um mesmo grupo e/ou sociedade. Isso complexifica e enaltece bastante o conceito, que passa a ser importante na análise de situações sociais e políticas.

Com base nesses pressupostos apontados pela pesquisa inicialmente, pretendemos, neste artigo, trabalhar a partir de um dos nossos quatro eixos de investigação na pesquisa: o eixo-escola. Fruto de um trabalho de análise de falas e documentos produzidos pela escola, esse eixo divide-se em categorias e subcategorias. Dessa forma, o presente artigo visa discutir a categoria intitulada “ideal de aluno” e as subcategorias “criança-sujeito e criança-objeto”, partindo de levantamento bibliográfico sobre o tema – e temas afins –, das falas dos profissionais educadores que compõem o eixo escola, de relatórios de visitas às escolas e relatórios anexados aos prontuários de cada criança/adolescente.

Metodologia

O método utilizado para a pesquisa consistiu em estudos das questões do projeto, sustentadas teoricamente na interlocução entre a psicanálise e a educação, e no estudo de casos baseado na pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2008) realizada com pais, especialistas, educadores e com as próprias crianças e adolescentes ao longo dos anos de 2013 e 2014. Para isso, realizamos reuniões e entrevistas com esses participantes. Nessas ocasiões, foram discutidas algumas situações específicas envolvendo família-escola, contexto social e emocional, tanto das crianças como dos pais, e as dificuldades que se apresentam no diálogo fragmentado entre os especialistas, pais, escola e crianças/adolescentes.

O estudo de casos foi escolhido como método, pois permite lidar com muitas variáveis e, quando falamos em mal-estar na escolarização, pressupomos um contexto atravessado por múltiplos fatores. “O estudo de caso se oferece propício para a análise de fenômenos contempo-

râneos inseridos em contextos de vida real” (YIN, 2005, p. 34). Ou seja, variáveis que envolvem a família, a escola, nos seus diferentes aspectos, os centros especializados que a criança/adolescente frequenta, entre outros.

Os casos são organizados nos quatro eixos discursivos de investigação propostos, que são: o eixo sujeito (a criança-adolescente), família, especialistas e escola. Neste artigo, estamos buscando mapear o modo pelo qual se produz o mal-estar na escolarização nessas inter-relações, analisando o discurso da escola, ou melhor, o eixo escola. O material analisado nesse eixo foi composto de 69 relatórios de visitas a 6 escolas (2 particulares, 3 municipais e 1 creche-escola), 22 reuniões com equipes pedagógicas, com relatórios redigidos pelas bolsistas, e 12 relatórios, redigidos pela escola e anexados ao prontuário da criança/adolescente.

A partir da análise desse material, como nos outros eixos, foram construídas categorias e subcategorias em função dos temas e falas recorrentes presentes no discurso dos educadores. As categorias construídas no eixo escola são: 1) ideal de aluno, com suas subcategorias “criança-sujeito” e “criança-objeto”; 2) ideal de escola, com subcategorias: “concepção de educação” e “função da família” x “função da escola” – pensando nessa dualidade a partir das perguntas do que seria educar e qual a função a ser desempenhada pela família ou pela escola em relação à educação; e, por fim, 3) estratégias (as formas que a escola encontra para lidar com o mal-estar), pensando como subcategorias em: “estratégia implicada”, “desimplicada/encaminhamento” e “notar, mas não fazer nada”.

Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa teórica sobre o ideal de aluno, deparamo-nos imediatamente com a dificuldade em encontrar conteúdo acadêmico produzido sobre a categoria mencionada acima. As buscas, feitas em plataformas *online* de publicações acadêmicas como Banco de Teses da CAPES, PePSIC, banco de dados do LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância), Google Acadêmico, SciELO e Google Scholar, indicaram-nos que a literatura produzida sobre o tema era escassa, salvo artigos e trabalhos que, por tratarem do tema do ideal dentro da infância e da escola, dialogavam com nossa proposta de discussão. As palavras-chave “criança ideal”, “ideal de aluno”, “criança real”, “idealização de aluno”, “ideal de criança”, “aluno genérico”, “aluno singular” foram utilizadas em cada plataforma de pesquisa, na tentativa de encontrar subsídio teórico para nosso debate.

A infância moderna e o ideal educativo

Em sua pesquisa sobre a representação do “bom aluno”, Lima e Machado (2012) nos mostram dois aspectos interessantes: as professoras que compuseram a pesquisa baseiam-se em suas próprias experiências pessoais como estudantes ou como profissionais para construir um ideal de aluno e nos mostram que um “bom aluno” só pode surgir se houver, por parte da família, grande responsabilidade. Segundo as autoras, as experiências pessoais das professoras participantes da pesquisa foram fontes importantes para a construção de representações sobre o “bom

aluno”, como: “curioso”, “participativo”, “questionador” e “respeitador”. Essas experiências reforçam, ainda, o papel da família dentro da formação deste “bom aluno”, pois ela oferece suporte para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e uma educação doméstica que favorece comportamentos desejáveis e compatíveis com a representação de um ideal de aluno.

Em outra pesquisa, realizada com trinta professores do ensino médio de escolas privadas e públicas de Recife (SANTOS; CRUZ; BELEM, 2014), as definições de aluno ideal organizam-se em três eixos: intelectual, comportamento “adequado” e relações sociais. A partir da fala desses professores, o aluno ideal é: respeitador com o professor e com outros alunos; aquele que melhora o trabalho do professor, pois é considerado aquele que participa, questiona, deixando o professor estimulado a melhorar cada vez mais sua docência na sala de aula; e, por fim, é estudioso e pensa no seu futuro. Nessa pesquisa, identificamos que os professores entrevistados contemplam, para caracterizar o que seria um aluno ideal, aspectos comportamentais dos alunos, em vez de propriamente aspectos ligados ao conteúdo aplicado.

De modo similar, Rangel (1997, p. 47), pesquisando sobre as representações sociais de “bom aluno”, mostra-nos que a expressão “aluno ideal” é contraposta a “mau aluno”, constatando-se o rigor com que os professores julgam o aluno “real”, diferente do que seria, idealmente, “bom”. Aponta que o professor também idealiza o “bom aluno” como o aluno crítico, questionador, revendo, nesse momento, a si próprio com o “bom aluno nota dez”, assim como assinala que os docentes obtiveram sucesso em suas carreiras por terem sido “bons alunos”. Ao contrapor a representação de aluno ideal com a de mau aluno, diz-nos que a família tem parte neste processo: um aluno ideal é formado em uma família sem “deficiências” culturais. A autora revela que a família é a formadora dos “bons alunos”, orientando-os em direção a um esforço pessoal, que resulta em uma boa vida escolar. E reitera: o bom aluno é aquele que é não só orientado pela família, mas também pela escola e seus professores, de modo que estes também são convocados a exigir que o estudante seja um “bom aluno”.

Numa direção diferente da pesquisa das representações sociais, a psicanálise opera a partir de uma premissa da impossibilidade do todo educar (KUPFER, 1995, 2000, 2005; LAJONQUIÈRE, 1996, 1997, 1999; LEGNANI; ALMEIDA, 2000; MILLOT, 1987). Isso se refere à impossibilidade da própria educação da pulsão, que não pode ser abarcada como um todo pelo psiquismo. Os conceitos de pulsão de morte, de desejo, de inconsciente e o conceito de educação apresentam certo antagonismo, uma vez que a educação aponta para um bem e associa-se a um ideal, enquanto os conceitos psicanalíticos apontam para uma lacuna, para a falta e, por consequência, para a impossibilidade de as questões do ideal serem alcançadas plenamente (LEGNANI; ALMEIDA, 2000; MILLOT, 1987). Existe algo de ineducável no ser humano, não permitindo uma educação plena e completa. Numa perspectiva da psicanálise, de uma “educação não-toda”, uma

pergunta se apresenta: será que os ideais compartilhados entre os professores levam em consideração a falta como constituinte do sujeito em sua relação com a cultura? Ou será que os ideais, banhados em um discurso social de que tudo é possível, uma vez enrijecidos, dificultam a promoção de um outro olhar sobre os sujeitos (ou alunos) que parecem não responder às expectativas depositadas neles?

O ideal está intrinsecamente conectado com outras questões da cena escolar, como o fracasso escolar, a indisciplina, etc. Lajonquière (1996, 1997, 1999) faz a discussão da indisciplina e do fracasso escolar, por exemplo, relacionando-os com o excesso de idealização que existe na educação e na psicopedagogia. Tal psicopedagogia apoia-se na ilusão de que é possível tudo controlar, toda criança educar. Fato esse ilusório, pois o que se evidencia é, como diz o autor, parafraseando Freud, que a “educação é impossível” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 169). Ao dizer isso, o autor apresenta uma ideia de que o imaginário escolar exerce o papel de representar um imaginário maior, o social, em que a criança é circunscrita como uma “esperança narcísica” por parte de quem a educa (LEGNANI; ALMEIDA, 2000, p. 98). O que está em risco nesse processo é o lugar em que pode emergir a criança como sujeito em sua singularidade, uma vez que tal psicopedagogia visa controlar o processo educativo, baseando-se no ideal de uma educação plena, completa e sem falhas. Com isso, não só se espera dos alunos que alcancem o ideal postulado por parte da educação que recebem, mas que também os adultos educadores se coloquem no lugar daqueles que precisam responder às crianças a todo momento e que não podem permitir que nada lhes falte.

Com o advento da modernidade, a criança passa a ocupar esse lugar idealizado no imaginário social e educativo, de tal forma que o homem moderno (em especial, o educador) não só tem sua referência no futuro como também é livre para imaginar que há uma espécie de “criança esperança”, à qual não se pode renunciar. Se essa renúncia acontece, o adulto vê-se de frente com sua própria ilusão, dessa vez colocada em xeque, já que pôr em dúvida essa criança aponta para o impossível de educar, solapando um sujeito perfeito, sem falhas (sujeito esse referido ao professor e ao aluno). Esta ilusão não se sustenta, remete ao impossível, tanto para o adulto com seus ideais e seu próprio narcisismo quanto para a criança idealizada.

Articulados às teses de Millot (1987), o que observamos, partindo do ideal educativo que nos ilusiona, é que tais ideais nos afastam da condição humana, com todos os seus conflitos psíquicos pertinentes e cotidianos, com a marca da angústia e da falta em cada um. Também nos coloca de frente com o inconsciente, como um intramedido na cena escolar, marcada pelo controle e pela racionalidade. Por outro lado, é indiscutível que, diante da educação idealizada, o sujeito sempre aparece e a coloca em xeque (MILLOT, 1987).

Ao recorrer à psicanálise, vale afirmar que nosso objetivo não é o de ser contra a educação. O que destacamos é que a psicanálise procura dar ênfase ao sujeito, ao que há de humano, enquanto a educação plena nega justamente aquilo que concerne a todos nós, nossa incom-

pletude inerente, fazendo surgir o fracasso escolar diante de ideais cada vez mais impossíveis, em contraponto ao sucesso escolar. Sabemos que o ato pedagógico baseia-se no ideal, e que com isso o imaginário do educador sobre a escola e o ato de ensinar volta-se para a sustentação desse ideal e de um “mundo melhor”, como bem nos aponta Mannoni (1999). Se tal imaginário deixa de fora de seu horizonte o desejo e, por conseguinte, o sujeito e a criança, podemos observar que a verdade do desejo e, conseqüentemente, a falta inerente a todos voltam como sintoma, apontando, então, para o chamado “fracasso escolar”, as “condutas antissociais”, etc. O que se evidencia, afinal, é que educar tão somente a partir do ideal é o motivo da ilusão imaginária da possibilidade do controle e do todo-educar (COLLI, 2005; KUPFER, 2005; LA-JONQUIÈRE, 1996, 1999; MILLOT, 1987).

O ideal na relação professor-aluno

Do ponto de vista da criança, a existência da idealização também faz, frequentemente, parte do processo. O ideal narcísico apresenta-se quando o aluno enxerga o professor como aquele que pressupõe tudo saber, tudo poder, corroborando o imaginário escolar idealizado. Há aqui uma ilusão de não há falta e sim perfeição, sobretudo quando o professor responde desse lugar, imaginariamente. Porém, o que acontece quando o professor não ocupa esse lugar? O que ocorre com esse ideal narcísico da possibilidade de uma educação perfeita? Legnani e Almeida (2000, p. 104) respondem-nos, dizendo que:

Quando o professor não responde do lugar daquele que sabe, mas sim daquele que conhece e que toma esse conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção culturalmente aceita e socialmente compartilhada, o professor passa a ocupar o lugar de mediador.

Segundo as autoras acima citadas, quando pensamos no lugar do professor como mediador do conhecimento, e não como o detentor de todo conhecimento, há algumas chances de que o ideal narcísico não seja a única via possível para a educação. Quando o conhecimento passa a não pertencer somente a um lado, ele pode ser considerado um novo componente na relação aluno-professor, não pertencendo a nenhum dos dois, mas sim atravessando essa relação. Por ser o conhecimento marcado essencialmente como uma construção social, marcado pela linguagem e, conseqüentemente, pelo simbólico, a relação professor-aluno, no que concerne à ilusão imaginária do ideal, pode sofrer um corte. A possível consequência desse processo é observar o aluno como sujeito desejante de aprender e o professor como sujeito desejante de ensinar, tendo o conhecimento como elemento comum entre ambos (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

Se o educador, atravessado pelo ideal da educação plena, enxerga o aluno como alguém que “carece de cultura”, devido às suas diferenças culturais acentuadas (como pode acontecer no caso das camadas mais populares), a escola pode ser entendida como aquela que suprirá tal carência, invisibilizando o sujeito desejante, com sua própria cultura e saber. O educador enxerga essa criança como uma “criança-esperança” que precisa ser salva,

sustentado pelo ideal narcísico do todo-educar. O professor que é marcado por esse ideal narcísico acaba por observar mais uma criança que só existe em seu próprio imaginário, distante do que é a criança real, que podemos considerar como aquela que ocupa seu próprio lugar de direito como sujeito no mundo. Segundo Collares e Moysés (1996), quando o professor se defronta com esta criança, ele vê, a partir de seu imaginário, uma criança de que não se pode gostar, pois ela pouco remete à criança real, mas sim a uma fantasia sem vida e sem cor, distante da sua idealização de uma criança ou aluno. Para não se defrontar com a sua própria condição real de professor, ele rejeita essa criança e, de certa forma, nega sua função de educar. Quando isso acontece, o que se vê é um professor que não aceita ter rejeitado uma criança; ao invés disso, sente-se rejeitado por ela e considera que ela não quer aprender. Aqui vale questionar as maneiras que os professores têm para lidar com o mal-estar que emerge nesses momentos; afinal, este surge justamente quando o ideal de aluno presente no imaginário dos educadores não é atingido e é impossível nele encaixar os alunos (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

Debruçado sobre a análise do caso do pequeno Hans, Freud (1909/1996a, p. 88) brinda-nos com uma formulação similar à que estamos discutindo aqui, sobre o que muitas vezes norteia a educação das crianças: “formar uma criança modelo”. Com isso, ele nos alerta para o fato de que tal educação pode não ser para o bem da criança. O que queremos trazer é que, sim, há uma criança modelo, mas a busca infundável dessa criança tem um custo para a própria criança como sujeito que é.

A fala dos educadores: a “criança-sujeito” e a “criança-objeto”

Enquanto analisávamos o discurso da escola dentro dos casos, chegamos a uma de nossas grandes categorias desse eixo: o ideal de aluno. Notamos, no discurso dos educadores, uma grande tendência em exigir o inatingível das crianças; muitas vezes centrando seu olhar, exclusivamente, nos aspectos cognitivos e no comportamento padronizado, o que deixa de fora a criança viva e singular. Predominavam falas que não reconhecem a criança como um sujeito, olhando apenas para seu comportamento padronizado, embora, em algumas situações, tenha sido possível notar também o reconhecimento de que, para além daquele que apresenta o “erro”, há um sujeito com sua história, singularidade e desejo. Por isso, criamos, após estudos bibliográficos, as subcategorias: criança-sujeito (singular) x criança-objeto (generalizada) visando à análise dos discursos que se apresentam nos casos.

Começaremos explicando a subcategoria “criança-objeto”, que é uma das mais presentes no que diz respeito ao mal-estar expresso pela escola diante do aluno, uma vez que há uma criança modelo que pode servir como base para o aluno ideal. Tanto nas falas dos educadores quanto nos relatórios escolares surge bastante a menção ao comportamento do aluno, aquilo que pode ser descrito do que ele faz ou deixa de fazer na escola. Trata-se,

muitas vezes, de um aluno generalizado, que é descrito pelo que “corresponde ou não” ao que é esperado dele. O fato de essa descrição aparecer assiduamente como único olhar possível da escola para o aluno diz bastante sobre uma certa concepção de educação. Uma educação que não inclui o sujeito, com sua história e sua singularidade, mas apenas a aprendizagem e o conteúdo são avaliados por dizerem de um conjunto alinhado, e o comportamento classificado como adequado/inadequado anuncia uma condição de um “bom aluno” ou “aluno-modelo”. Logo, surge a figura de um aluno-objeto alinhado aos procedimentos de uma boa educação. A fala a seguir pode indicar esse aluno-objeto que queremos ilustrar:

O aluno apresenta comportamento instável, reclama constantemente de cansaço e dores de cabeça, muda de interesse e de humor com frequência, desiste das atividades escolares sem terminá-las, por agitação e/ou dispersão. De comportamento bastante agitado, às vezes incontrolável, cansa de tudo, até das brincadeiras, mudando para outras sucessivamente, até ficar esgotado (Professora, em julho de 2011. Caso Daniel,² 13 anos. Relatório de Pesquisa, 2014).

O que vemos na citação acima é uma fala que se repete com relação a outras crianças que compuseram a pesquisa e pudemos acompanhar. A professora dá início a uma explicação sobre um aluno pelo modo como ele se comporta e, quando o faz, apresenta um aluno instável, que veicula seu cansaço e dores de cabeça verbalmente, também expondo inquietação. Porém, para a educadora, o que o aluno apresenta é um comportamento pouco – ou não – aceitável dentro de sala de aula, uma vez que o mesmo é “incontrolável”, solapando a tentativa de uma turma mais homogênea em relação ao modo de se comportar. O que podemos observar, hipoteticamente, nessa fala é a figura de uma professora que transmite o conhecimento sobre um aluno que apresenta um comportamento fora do padrão esperado por ela dentro da educação norteada pelo ideal do todo-educar (LAJONQUIÈRE, 1996, 1999), causando um visível mal-estar e afirmando a impossibilidade de educar por parte dela.

No caso de Thaís, seu comportamento ganhou destaque por parte de seus professores, que apontavam a criança como alguém que “não se comporta de jeito nenhum”. Em momento algum a professora comenta sobre o processo de aprendizagem de Thaís, mas somente sobre o seu comportamento, dando ênfase ao fato de que, neste caso, há necessidade de medicação:

A professora de História [...] fala que às vezes Thaís se des-cabelo em sala, balança a cabeça e desarruma o cabelo. Esta professora me pergunta se a menina toma algum remédio e eu digo que não, na mesma hora a professora diz que então era preciso que ela tomasse, pois não se comporta de jeito nenhum e ainda atrapalha a aula (Pesquisadora bolsista, em 2014. Caso Thaís, 14 anos. Relatório de Pesquisa, 2014).

O ideal aparece muito como um parâmetro de medida de um possível sucesso da escola em relação ao processo de escolarização. Por consequência, quando o que a escola espera do aluno, do “bom aluno”, do “aluno

ideal” falha ou não corresponde ao ideal esperado, isso é relacionado automaticamente ao desempenho intelectual do educando. Ignora-se, assim, a diferença cultural e qualquer diferença singular, levando a criança generalizada, a criança-objeto, para um discurso do que seria patológico, passível de ser medicada e encaminhada a um especialista, uma vez que o mal-estar colocado por essa diferença não é suportável por parte dos agentes educadores. A frase “[...] pois não se comporta de jeito nenhum [...]” estaria indicando justamente que nenhum outro comportamento, além do esperado, pode ser considerado. Isso é muito importante, pois se os “maus” ou “outros” comportamentos não podem ser considerados, o que fazer com eles? Considerar é diferente de aceitá-los em definitivo ou passivamente.

Essa postura e esse olhar sugerem dirigir-se para uma criança considerada como universal, generalizada, abstrata e a-histórica, o que chamamos de uma criança-objeto. Como nos diz Sanada (2009), objeto como aquele que corresponde aos procedimentos, que não apresenta surpresas para aquele que ensina. Objeto como aquele generalizado, padrão, universal, que deve ser moldado. Não havendo nenhum espaço para pensar a criança como sujeito, a instituição tenta excluir os componentes subjetivos que ela manifesta, demarcando apenas os aspectos cognitivos como significativos. Em mais de um caso, apareceu a expressão “defeito”. Além de a palavra chocar, por ser um termo utilizado para referir-se a maquinários, podemos supor que ela é a tradução de como a escola produz e lida com alguns dos mal-estares, em especial o mal-estar diante do aluno que não corresponde ao ideal. A frase a seguir é um exemplo de como o comportamento pode “dar defeito”, expressando uma correlação do aluno com a máquina: “*Ele não para, é muito agitado e, às vezes, é agressivo, não respeita as regras, quando dá defeito, já era!*” (Professora, em março de 2013. Caso Rodrigo, 6 anos. Relatório de visita à escola, 2013).

Segundo Pullol (2009), se não se toma conhecimento de que há um sujeito em cena, a escola favorece a formação de sintomas, ao diagnosticar, dar rótulos, medicalizando a aprendizagem. O remédio aparece com frequência no discurso que pudemos ouvir da escola, assim como vem ganhando mais espaço em nossa sociedade altamente medicalizada. A seguinte fala permite-nos observar tal informação com mais clareza.

M. enfatizou a melhora de Pedro depois da medicação, dizendo que ele melhorou 100% e que não consegue imaginá-lo sem o remédio. [...] perguntou se a minha visita à escola poderia influenciar na retirada do remédio e a respondi (sic) dizendo [...] que no futuro poderíamos ter essa possibilidade. Foi nesse momento que ela se demonstrou bastante preocupada e nervosa com essa possibilidade, enfatizando muitas vezes que o Pedro não vai conseguir aprender os conteúdos básicos [...] (Pesquisadora bolsista, em maio de 2013. Caso Pedro, 10 anos. Relatório de visita à escola, 2013).

Nesse relato é evidente a preocupação com a retirada do remédio do aluno, pois a droga seria um agente imprescindível durante a aprendizagem dos conteúdos. O

² Todos os nomes dos casos citados são fictícios, de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

que podemos notar com essa fala não é só uma relação da medicalização com uma aprendizagem idealizada, mas a relação da medicação com uma melhora direta do comportamento. Nossa hipótese é a de que esta relação é tão estreita que impossibilita o surgimento da criança-sujeito no lugar desta criança-objeto, idealizada, que é constantemente enquadrada em um modo de se comportar. O enredo sobre a medicação do aluno e seu comportamento foi tão estreitado, como uma única via de possibilidade, que a própria pesquisadora bolsista do projeto foi influenciada pelo discurso da escola, privilegiando o discurso do remédio, apagando a chance de outro caminho: “*Perguntei se ele estava medicado e ela respondeu que sim, mas que estava relapso, deixando tudo jogado*” (Pesquisadora bolsista, em novembro/2013. Caso Pedro, 10 anos. Relatório de visita à escola, 2013).

Em nossa hipótese, o medicamento é uma tentativa de tamponar o mal-estar que surge a partir do comportamento do aluno Pedro, visando ao controle do educando, um enquadramento, que tem como objetivo final uma homogeneização. O que é de se estranhar é o fato de que o comportamento seja o “carro-chefe” das reclamações, e que, por outro lado, o processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, muitas vezes, não seja objeto de atenção.

Podemos observar, na seguinte fala, como somente o comportamento do aluno Pedro entra em questão:

A diretora achou que ele estava sem remédio porque achou o comportamento dele muito retraído, disse que se ele estivesse no estado normal iria nos fazer muitas perguntas, mas ele estava tímido, não falou nada, apenas nos olhou e nos cumprimentou (Pesquisadora bolsista, em julho de 2014. Caso Pedro, 10 anos. Relatório de visita à escola, 2014).

Além do mais, ao que parece, podemos pensar que só há um aluno Pedro – como aluno exemplar – quando ele está associado diretamente ao remédio: “*Com a medicação, Pedro retornou menos impulsivo, menos ansioso, coisa que atrapalhava muito seu rendimento escolar*” (Pesquisadora bolsista, em novembro de 2014. Caso Pedro, 10 anos. Relatório de visita à escola, 2014).

Destacamos mais um trecho, de outro caso, em que o medicamento é colocado em posição privilegiada e em relação direta com o comportamento:

A coordenadora afirmou que não teve mais ‘reclamações’, pois ‘Rodrigo mudou da água para o vinho [...] nunca mais foi pra minha sala por causa de reclamações, [...] acho que a última vez foi no meio do ano’. Logo ela indagou: ‘Mas ele está sendo medicado, né?’ Relatei que Rodrigo não estava fazendo uso de medicamento, porém estava fazendo terapia no SPIA, e logo a coordenadora afirmou: ‘Nossa, pensei que ele estava tomando remédio’ (sic) (Pesquisadora bolsista em conversa com a coordenadora, em setembro de 2013. Caso Rodrigo, 6 anos. Relatório de pesquisa, 2013-2014).

Esses trechos fazem-nos pensar que o remédio passa a ser um agente da educação para controle do comportamento do aluno, pois há nessas falas uma associação imediata com a droga. O remédio está sendo visto como aquele que pode resolver qualquer coisa, qualquer mal-estar diante do aluno que não corresponde ao ideal, diante do sujeito em

sua singularidade. Observamos que, cada vez mais, o olhar da escola é atravessado pelo diagnóstico e influenciado pela medicalização. Quando operam esses rótulos, varrem-se os traços subjetivos que podem aparecer nas crianças, e as estratégias abertas são apenas da ordem da reabilitação (PULLOL, 2009). Os famosos rótulos apagam o que há de sujeito e é um caminho que a escola usa para lidar com o mal-estar diante do inesperado e do singular, que são parte da vida. E o sujeito? “Aquilo que causa estranhamento e espanto na escola é aquilo que aparece do sujeito. E não a partir do rótulo de moda de uma realidade que o define, mas a partir de cada subjetividade de cada criança-sujeito” (PULLOL, 2009, p. 6).

A fala a seguir denuncia, em nossa análise, um mal-estar quando aparece o sujeito, a “criança-sujeito”. “*Um mal-estar diante do aluno que não corresponde: [...] ‘Compromisso zero!’ (sic) [...] T. falou bastante durante nossa conversa, dizendo que a menina não quer nada e que tem pena dos pais, pois eles dão tudo e ela não quer nada*” (Pesquisadora bolsista, em novembro de 2014. Caso Thaís, 14 anos. Relatório de pesquisa, 2014).

Notamos, na expressão “compromisso zero!”, profereida diversas vezes pela diretora durante a conversa, um mal-estar seu diante das atitudes de Thaís em relação à escola. O que constatamos é o mal-estar do educador diante do aluno que não corresponde ao que dele é esperado e que responde a tais expectativas de forma reativa, sendo, muitas vezes, apontado como aquele que “não quer nada”. Contudo, supomos que é justamente por não encontrar espaço para o seu desejo e para a trama subjetiva que o constitui que o aluno precisa confrontar o que é instituído pela escola.

Entretanto, na pesquisa, encontramos também eventualmente professores que foram capazes de acolher, ter um olhar para a subjetividade do aluno, um olhar para o sujeito, embora isso não tenha sido recorrente. Isso aconteceu, por exemplo, em casos nos quais havia uma tentativa do professor de dar um sentido ao “mau comportamento” observado na escola, muitas vezes atribuindo-o a questões relativas à história da criança e ao contexto social e familiar em que ela vive. Seguimos com uma fala que corresponde ao que foi dito: “*O de matemática foi o que mais conversou comigo e o que mais se mostrou interessado no caso dela. Ele me disse que ela não tem nenhum problema, não faz o dever porque não quer. E ainda diz que ‘parece que ela quer ficar nas trevas, não quer encontrar a luz’*” (Pesquisadora bolsista. Caso Thaís, 14 anos. Relatório de pesquisa, 2014). Esse professor de matemática, em específico, pareceu capaz de ter um outro olhar para Thaís, diferente do que predominava na escola, acolhendo o que há de subjetivo e de desejo em seus atos, como quando reconhece que ela deixa de fazer o dever não porque não sabe, mas sim porque não quer. Para além da relação aluno-professor, ele conseguiu ver a singularidade de Thaís quando a viu como criança-sujeito e disse algo, da maneira como lhe ocorreu, sobre quem ela é como sujeito: “Ela quer ficar nas trevas”.

Voltando à palavra “defeito”, podemos perceber como a fala a seguir a utiliza, porém seguindo um caminho diferente do que foi apontado anteriormente quanto ao uso da expressão, em que a criança-sujeito aparece e a professora mostra-se com outro discurso: “*Sei que o contexto familiar influencia muito na vida dele, principalmente na vida escolar. É difícil. Ele sempre se distancia, muitas vezes. Mas não tenho o que reclamar (sic) do Rodrigo durante esses dias, porque ele não está dando ‘defeito’ [...]*” (Pesquisadora bolsista em conversa com a professora. Caso Rodrigo, 6 anos. Relatório de pesquisa, 2013).

Nessa mesma direção, a palavra “defeito” aparece na fala seguinte, acerca de outro caso: “*A professora brinca dizendo que ele não dá mais ‘defeito’, que seu comportamento e concentração melhoraram [...], porém tem notado ele muito sonolento [...], atribui o sono a coisas que ele não gosta muito, como é o caso da matemática*” (Pesquisadora bolsista em conversa com a professora, em 2014. Caso Ricardo, 7 anos. Relatório de pesquisa, 2014).

Na conversa relatada acima, ocorrida já após quase um ano de pesquisa-intervenção na escola, apesar de a professora utilizar o mesmo termo, “defeito”, podemos pensar que há uma mudança de olhar, assim como na fala que segue, pois ela reconhece o contexto familiar em que a criança está inserida, não individualizando o problema do aluno, e identifica que ele não faz as atividades por não ter interesse, mas que se esforça para fazê-las. A professora vê Ricardo como um sujeito e consegue acolher isso; acolher a sonolência dele durante a contação da história. Ela atribui esse sono a algo de que ele não gosta, que não chama a atenção dele: a matemática. Com isso, a palavra “defeito” reaparece no discurso da professora, mas é dado a ela uma outra conotação. A professora reconhece também o esforço do menino para fazer as tarefas e a importância da presença do pai no cotidiano dele. Na fala transcrita acima é interessante ver que o chamado “defeito” de Pedro, que estava prestes a ser patologizado e medicalizado, ganha outra significação. A professora consegue olhar para Pedro de outra forma, reconhecendo que seus trabalhos são “além do que é pedido”. Mais uma vez, não está individualizando a situação: a escola também está se incluindo como aquela que não oferece trabalhos, digamos que não “estimula a capacidade de Pedro”. Podemos observar que a escola pode acolher, em meio ao mal-estar, um sujeito com sua diferença na relação com a leitura, a escrita e o aprender. Em outro caso, observamos outra fala que corrobora os ditos acima sobre um olhar da escola para a criança-sujeito: “*Ela me relatou que Pedro é um menino extremamente inteligente e não teve nenhum problema de comportamento, que lê gibis em todo momento livre e que seus trabalhos sempre estão além do que é pedido*” (Pesquisadora bolsista em conversa com a professora. Caso Pedro, 10 anos. Relatório de pesquisa, 2013).

De modo avesso, quando se fixa no aluno idealizado, fica mais difícil para a escola considerar a criança como sujeito, e não somente um objeto, mais ou menos aproximado do que é esperado. Compreendemos que a instituição escolar se sustenta por discursos sociais que

extrapolam o âmbito educativo, tais como a lógica do sucesso e do bem-estar que norteia a sociedade de consumo, sendo cada vez mais demandada a exigir das crianças determinados resultados, comportamentos ideais. Talvez seja por isso que a escola apresente certas dificuldades e limitações com o que seria considerado da ordem do sujeito, daquilo que se revela, muitas vezes, no avesso do modelo e não corresponde ao esperado, ao ideal. A tensão fica entre o que é considerado ideal e o real da criança. Fica entre o aluno universal x o aluno particular. Não consideramos que essa tensão em si seja perniciosa, nem que possa ser superada, pelo contrário, ideais são necessários para vivermos. Todavia, enquanto alguns educadores enfatizam o saber absoluto e o âmbito exclusivamente cognitivo e comportamental, outros se deixam atravessar pelo que há de singular em cada um, como nas falas a seguir: “*A professora afirmou ‘eu já conheço a antiga fama dele, mas sei que ele melhorou muito no comportamento. Mas ele tem muita dificuldade na aprendizagem, não sabe as sílabas. Mas isso não é só dele, a turma já veio com uma dificuldade [...]’*” (Pesquisadora bolsista em conversa com professora, em 2014. Caso Ricardo, 7 anos. Relatório de pesquisa, 2013-2014).

Nesse sentido, um dos pontos interessantes foi perceber que alguns professores não compreendem a distância entre o real e o ideal como erro a ser descartado ou corrigido, permitindo usar esse hiato a seu favor. Nesses casos, a particularidade do aluno não é considerada somente como um erro. Como nessas falas anteriores, em alguns casos há professores, de matemática e de outras disciplinas, que possuem um olhar diferenciado. Em outros, foi a partir da entrada do pesquisador na escola que pôde se dar essa mudança de olhar; um olhar que deixa de enfatizar apenas o desempenho e o comportamento, voltando-se para o desejo e sua trama subjetiva.

Os ideais são guias para um trabalho educativo, mas é necessário suportar o impossível de sua realização plena, na contramão dos imperativos sociais ancorados no discurso da ciência e do capitalismo. Suportar a tensão entre o ideal e o real promove a diferença no olhar. Promove espaço para o sujeito existir como tal. Quanto mais fixados no ideal de uma “criança-modelo”, menos a criança, como sujeito, tem espaço. Nossa análise leva-nos a dimensionar o valor da flexibilização do olhar sobre a criança/adolescente, como sujeito no seu processo de escolarização.

Considerações finais

Iniciamos este artigo apontando a importância de considerarmos a infância como construção histórica e sua relação com a escolarização e com os significados de aluno. Nos diferentes tempos, desde que a infância e a escola se articularam, ideais do que seria um “bom aluno” ou um “aluno ideal” encontram-se presentes de diferentes formas, regulando essas relações. Se não existe educação possível fora do registro dos ideais, há diferentes formas desses ideais comparecerem na cena escolar. Mais especificamente na relação professor-aluno, Lajonquière (1997) aponta para ideais imaginários e ideais simbólicos que atravessam essa relação e que de-

sembocam em diferentes consequências no educar. Pautados em ideais imaginários, alguns adultos colocam as crianças numa posição que os complementariam narcisicamente. Nesse viés, vislumbra-se um futuro sem falhas para as crianças, pois o educador deve prover tudo de que elas precisam. Quando esse ideal totalizante entra em cena, torna-se difícil lidar com aquilo que não corrobora com ele, dificultando, muitas vezes, que a criança-sujeito – aquela que traz discordância ao estabelecido – possa fazer sua aparição, e a criança-objeto torna-se a única a ser considerada. Porém, quando o ideal não se pauta apenas no narcisismo dos educadores e assume sua dimensão simbólica, expressando a dívida simbólica constituinte do sujeito, alguma transmissão é possível. Nessa vertente mais simbólica dos ideais, o espaço para o inusitado, o discordante, fica possível.

Ao analisar as falas dos educadores no eixo-escola, observamos que o mal-estar aparece, geralmente, quando o aluno não corresponde ao esperado. Muitas vezes, professores sentem-se impotentes ao lidarem com um aluno que apresenta surpresas e remete-o às suas próprias questões subjetivas. Diante dessa dificuldade e impotência, muitas vezes produzem relatórios e demandas cada vez mais medicalizantes, encaminhando a criança/adolescente para o campo da saúde mental. Consequentemente se apagam os traços subjetivos, apaga-se o que há de mais próprio, não somente em cada criança-sujeito como em cada sujeito-professor, não permitindo uma flexibilização do seu olhar do aluno ideal para o aluno real. Admitindo que sempre haverá algo do sujeito que não se submete a uma educação e que essa educação nunca poderá ser plena, Carneiro e Coutinho (2015) sugerem que o aluno que não se submete é, ao mesmo tempo, o aluno que constitui sua subjetividade de forma singular neste encontro com os saberes. Portanto, mesmo que haja um ideal, o sujeito há de se fazer presente, pois é assim que a criança pode “apre(e)nder” (LAJONQUIÈRE, 1997), apropriar-se do conhecimento que lhe foi transmitido de sua própria forma, dentro de suas possibilidades. Criar espaços dentro da instituição escolar que favoreçam a flexibilização entre o ideal e o real da criança/adolescente talvez seja uma forma de acolher o mal-estar, evitando a patologização do aluno. Para além do aluno-objeto (criança-objeto), o aluno-sujeito (criança-sujeito) talvez encontre, dessa forma, mais legitimidade para existir na instituição escolar.

Informações sobre os autores:

Luiz Carlos Coutinho da Silva Júnior

 <https://orcid.org/0000-0002-2115-2404>

 <http://lattes.cnpq.br/4561696443822954>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Participou como bolsista do Projeto de Extensão “A responsabilidade da universidade pública no processo de renovação e ampliação da assistência e da formação em saúde mental: extensão, processos assistenciais, metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para saúde”, realizado no Instituto de Psiquiatria do Brasil (IPUB/UFRJ) no período de 2013-2015. Foi pesquisador voluntário de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), desenvolvendo a pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em

Psicanálise e Educação” no período de 2015-2017. Foi estagiário em Psicologia Clínica na Divisão de Psicologia Aplicada da UFRJ (DPA/UFRJ), atuando no atendimento de abordagem psicanalítica para crianças, adolescentes e adultos no período de 2014-2017. Atua como psicólogo e psicanalista em consultório particular desde 2017, realizando atendimentos para crianças, adolescentes e adultos. Tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Psicanálise e Educação.

Thayane Tomé Alves

 <https://orcid.org/0000-0001-7199-5285>

 <http://lattes.cnpq.br/2644138657340759>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2017). Realizou os estágios curriculares nos projetos “Proposta de atendimento clínico com crianças e adolescentes”, com abordagem psicanalítica que oferece atendimento psicoterapêutico à demanda da população cliente do SPA/UFF (Serviço de Psicologia Aplicada da UFF), e “Psicologia na Educação Infantil”, que se baseia na perspectiva histórico-cultural e objetiva acompanhar o desenvolvimento integral das crianças matriculadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Participou do curso “Analítica do Vocacional” como coordenadora de um grupo de trabalho, realizando atendimentos e intervenções contextualizadas na área, de acordo com as demandas. Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) da pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em Psicanálise e Educação” no período 2016 a 2017. Participou como estagiária do projeto de extensão “Romances Familiares: atendimento clínico a situações de violência doméstica”, realizado no SPA/UFF no período de 2016 a 2017. Atualmente é Psicóloga Clínica em consultório particular (2018). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Infantil, Psicanálise e Educação.

Luciana Gageiro Coutinho

 <https://orcid.org/0000-0001-5535-5931>

 <http://lattes.cnpq.br/2308234336807405>

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002) com bolsa-sanduíche (CNPQ) em Paris VII. Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ (2018). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (desde 2009), onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia. É líder do diretório de pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE/UFF) e membro do diretório de pesquisa Subjetividade, Educação e Cultura (NUPSE/UFF). Atua também como professora/colaboradora no Curso de Especialização em Psicanálise e Psiquiatria da Infância e Juventude no SPIA/IPUB-UFRJ (Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria da UFRJ). Membro do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). É também pesquisadora associada ao NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) da UFRJ e participa da comissão nacional da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira – REDEJUBRA. É membro da RED INFEIES (Red Interuniversitária Internacional de Estudos e Investigações Psicanalíticas e Interdisciplinares em Infância e Instituições) e da RUEPSY (Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos na Educação). Psicanalista, membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Sua área de pesquisa e atuação se dá na interface da psicanálise com a educação e em diálogo com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, concentrando-se nas questões relativas à adolescência, do ponto de vista clínico, social, institucional e político. Dedicar-se principalmente aos seguintes temas: adolescência, educação, psicanálise e laço social.

Cristiana Carneiro

 <https://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

 <http://lattes.cnpq.br/3154929961370636>

Psicanalista e professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora Sorbonne - Paris Diderot (2018). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), especialização em psicanálise pela Universidade Santa Úrsula (1997), mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997), doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Foi professora do curso de Especialização em Psicanálise da Associação Universitária Santa Úrsula e do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro até 2009. Desde então é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo também, a partir de 2016, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, na Linha Subjetividade, Cultura e Clínica. Coordena o NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e faz parte do Conselho Científico da Revista *Desidades*, criada pelo NIPIAC em 2014. Participa da comissão nacional da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira – REDEJUBRA. É editora associada da revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Coordena o GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Participa do grupo Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE), do CLINP (Clínica Psicanalítica), RED INFEIES (Red Interuniversitária Internacional de Estudos e Investigações Psicanalíticas e Interdisciplinares em Infância e Instituições) e da RUEPSY (Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos na Educação). Pesquisa a clínica e a educação, tendo como eixos a infância e a adolescência.

Contribuição dos autores:

Os autores colaboraram ao longo do processo, desde a elaboração até a revisão final do manuscrito. Os autores aprovaram o manuscrito final para publicação.

Como citar este artigo:

ABNT

SILVA JÚNIOR, Luiz Carlos Coutinho da et al. Infância e ideais na palavra de educadores: entre a criança-sujeito e a criança-objeto. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 33, n. 2, p. 126-136, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5977>

APA

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

Copyright:

Copyright © 2021 Silva Júnior, L. C. C., Alves, T. T., Coutinho, L. G., & Carneiro, C. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2021 Silva Júnior, L. C. C., Alves, T. T., Coutinho, L. G., & Carneiro, C. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CARNEIRO, Cristiana; COUTINHO, Luciana Gageiro. Psicanálise e Educação, por um encontro possível. In: COUTINHO, Luciana Gageiro; LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. (Org.). *Psicologia e educação: interfaces*. Niterói: EdUFF, 2015. p. 33-48.

CASTRO, Lucia Rabello de. Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 12 out. 2017.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLI, Fernando Anthero Galvão. O Grupo Ponte. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). *Travessias: inclusão escolar - a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-34.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2018.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: SALOMÃO, Jayme (Org.). *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 10, p. 13-133. Edição Standard Brasileira.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: SALOMÃO, Jayme (Org.). *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 14, p. 85-119. Edição Standard Brasileira.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras completas, v. 18.

FREUD, Sigmund. A identificação (1921). In: _____. *Psicologia das massas e a análise do eu e outros textos (1920-1923)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Obras completas, v. 15, p. 60-69.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1995.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). *Travessias: inclusão escolar - a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-28.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das classes populares. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 94-111, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2019.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 150-159, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100017>

MANNONI, Maud. *A criança, sua “doença” e os outros*. São Paulo: Via Lettera, 1999.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

PULLOL, María Teresita. A criança-sujeito, ou... pode uma criança ser sujeito numa instituição educativa? In: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7., 2009, São Paulo. *Proceedings online...* São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 31 set. 2018.

RANGEL, Mary. “Bom aluno”: real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANADA, Elizabeth dos Reis. Implicações do “contemporâneo educacional” sobre a constituição da criança-sujeito. In: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7., 2009, São Paulo. *Proceedings online...* São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ, Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p.173-193, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300008>

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.