

Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade¹

Current predicaments of educational relationships: school failure, an open window to our contemporaneity

Ilaria Pirone²

RESUMO

Partindo de uma abordagem psicanalítica no campo da educação, este artigo quer fazer emergir “um outro discurso” em relação ao *fracasso escolar*, em francês dito *décrochage scolaire*, com base na análise do material resultante de uma pesquisa realizada pela equipe *Clinique de l'éducation et de la formation* (CLEF-CIRCEFT), entre 2013 e 2016, na Île de France. O cruzamento entre as questões que emergem do discurso dos sujeitos encontrados nos diversos campos, alunos e profissionais, e a resposta institucional ao que se tornou um “fenômeno”, parece assinalar um tipo de fracasso do encontro entre adultos e adolescentes. O artigo propõe então a leitura dos processos de fracasso escolar como uma manifestação dos novos impasses, aos quais a relação educativa em nossa contemporaneidade deve fazer face.

Palavras-chave: fracasso escolar; sistema educativo; psicanálise; afetos; desejo.

ABSTRACT

Taking a psychoanalytic approach in the field of education, this article proposes to make “another speech” emerge as far as it concerns the *school failure*, so called in French *décrochage scolaire*. It is based on an analysis of the material resulting from a survey conducted by the *Clinique de l'éducation et de la*

DOI: 10.1590/0104-4060.49811

1 Tradução de Inês Machado.

2 Universidade de Paris-8. Paris. França. Membro de L'Equipe Clinique de L'Education e la Formation (CLEF-CIRCEFT). E-mail: ilaria.pirone@univ-paris8.fr

formation (CLEF-CIRCEFT) between 2013 and 2016 in Île de France. The intersection between the issues that emerge from the discourse of the subjects found in the various fields, students and professionals, and the institutional response to what has become a “phenomenon”, seems to indicate a type of failure in the encounter between adults and adolescents. This article proposes a reading of the scholastic failure as a manifestation of new dilemmas, with which educational relationships in our contemporaneity must cope.

Keywords: school failure; educational system; psychoanalysis; affections; desire.

Contribuir para a elaboração de um “outro discurso”, na psicanálise, pode significar apenas a consideração da “outra cena” – a cena em que o inconsciente trabalha no campo pedagógico. (J.-C. FILLOUX, 2000, p. 9, tradução nossa)³.

Com base em uma recente experiência de pesquisa em ciências da educação⁴, este artigo tem a intenção de propor uma leitura do “fenômeno do fracasso escolar”, em francês chamado de “*décrochage scolaire*”⁵ [*desligar da escola*], como analisador dos novos impasses diante dos quais se encontra a relação educativa em nossa contemporaneidade.

Na França, o fracasso escolar é objeto de numerosos estudos no campo da sociologia da educação⁶, e assim pode parecer difícil, ainda, ter algo a dizer

3 “Contribuer à l’élaboration d’un ‘autre discours’, pour ce qu’il en est de la psychanalyse, ne peut que signifier la prise en compte de l’ ‘autre scène’ – la scène où œuvre l’inconscient dans le champ pédagogique.”. (J.-C. FILLOUX, 2000, p. 9).

4 Trata-se de dois programas de pesquisa conduzidos pela equipe *Clinique de l’éducation et de la formation* da universidade Paris 8 (CLEF-CIRCEFT) sobre o fracasso escolar (2013-2016): “S’arrime à quoi? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs [*Sustenta-se em quê? Laços, palavras, relação com o saber de adolescentes em fracasso*]”, financiados pela Fondation de France e “Les adolescents décrocheurs scolaires [*Os adolescentes em fracasso escolar*]”, pesquisa colaborativa financiada pela Région Ile de France (PICRI). A pesquisa foi realizada na Île-de-France em diferentes escolas inscritas nas redes de educação prioritária e em suas instituições parceiras (as redes de educação prioritária definem na França territórios socialmente mais vulneráveis, concedendo aos estabelecimentos escolares meios suplementares para a implantação de ações pedagógicas e educativas específicas).

5 Para compreender o sentido do artigo, é importante definir que, em francês, o verbo “*décrocher*” “desenganchar” ou “desligar”, que compõe o termo “*décrochage scolaire*”, “fracasso escolar”, significa “separar”, “desprender”, “romper o contato” (*Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert de la langue française*).

6 Os livros de Pierre-Yves Bernard (2011) e de Catherine Blaya (2010) possibilitam uma visão de conjunto das diferentes pesquisas nesse campo, mas também nos informam sobre a história e a origem desse termo.

sobre isso. Entretanto, a pergunta principal que pode ser feita a um pesquisador com orientação psicanalítica é a dificuldade de aceitar o trabalho sobre uma categoria previamente construída e determinada no campo social. No fundo, foi sob uma forma de desafio que nossa equipe, orientada por uma abordagem psicanalítica em ciências da educação, propôs um projeto de pesquisa sobre esse tema. Assim, abordamos a pesquisa em um trabalho permanente de desconstrução e reconstrução desse objeto, o “fracasso escolar”, à escuta das questões sempre singulares que se colocam para o tema.

A ideia principal deste artigo será a de mostrar de que modo, a partir de uma articulação entre a dimensão subjetiva e a dimensão institucional, podemos fazer emergir uma outra leitura do dito “fracasso escolar” que pode “contribuir para a elaboração de um ‘outro discurso’” (J.-C. FILLOUX, 2000, p. 9) do que foi transformado, ao longo dos últimos anos, em um fenômeno social que ultrapassa, portanto, o perímetro das preocupações escolares⁷.

Minha argumentação estará baseada em três elementos que me marcaram particularmente no *après-coup* da análise do material desta pesquisa, que teve a duração de três anos, entre 2013 e 2016, e durante a qual estabelecemos uma série de dispositivos de pesquisa⁸. Esses serão mencionados em ordem cronológica no desenvolvimento do campo de pesquisa, e em seguida sua articulação é demonstrada no corpo do texto.

O primeiro elemento diz respeito à coloração do encontro com os alunos: em grupos de palavra organizados em duas escolas, vimo-nos diante de uma grande agitação, em um transbordamento de afetos, com os alunos em maior dificuldade. Durante as sessões, conduzidas por um binômio de pesquisadores⁹, falar em grupo de sua vida escolar foi muito complicado aos alunos, tomados em uma grande excitação de tal modo que, em certos momentos, foi difícil para nós, pesquisadores, contê-los.

O segundo é relativo aos encontros com os professores que, com frequência, em um discurso aparentemente desapegado, em torno das dificuldades

7 “O fracasso ameaça a competitividade do país”, havia declarado o Primeiro Ministro francês apresentando um plano governamental para diminuir o fenômeno do “fracasso escolar” (artigo de Marine Messina, “Quem são os jovens em fracasso escolar?”, publicado no *Le Monde*, 21 nov. 2014).

8 Para essa pesquisa estabelecemos diferentes dispositivos de coleta de dados nas escolas (colégios) das redes de educação prioritária e junto às suas instituições parceiras na região da Île-de-France: grupos de palavra e grupos de palavra com mediação pelo desenho com adolescentes de diversas escolas; entrevistas coletivas e individuais com adolescentes e profissionais nas escolas e nas instituições parceiras; observações; um grupo de análise das práticas profissionais com professores.

9 O binômio era composto por Ilaria Pirone e Vincent Gevrey. Os grupos de palavra se realizam em várias sessões durante o período escolar com adolescentes. Era fornecida uma instrução no início, “Para vocês, o que é ir à escola?” e em seguida a discussão era livre. (Cf. GAVARINI, 2009).

de aprendizagem dos alunos, acentuavam sempre uma forma de impotência. Se nossa pesquisa, de modo geral, foi recebida com um certo entusiasmo nas diferentes escolas, o estabelecimento dos grupos de análise clínica das práticas profissionais por nós preconizadas para recolher as propostas dos professores sobre situações de alunos em dificuldade, e suas representações do dito “fracasso escolar”, revelou-se praticamente impossível¹⁰. Trata-se aqui de um elemento que eu associaria com o discurso do professor, preso em uma forma repetitiva de queixa e de impotência.

O terceiro diz respeito à resposta institucional ao dito “fenômeno do fracasso escolar”. O discurso com acentos apaixonados que se construiu em torno dessa “causa”, a “luta contra o fracasso escolar”¹¹, tema que ocupou a cena pública francesa durante um certo tempo antes que outras urgências viessem colocá-lo na sombra, conduziu à construção de inúmeras ações pedagógicas e educativas, que, de forma muito racional, visam a prevenir e remediar. A tonalidade afetiva do discurso, como no caso de outras causas que, ciclicamente, vêm nos *pré-ocupar*, traduziu-se em ações sistematicamente racionais. Mas será que essas formas de racionalização permitem transformar, associar afetos? O afeto, representante das pulsões segundo a metapsicologia freudiana, “Está desamarrado, vai-se à deriva”. (LACAN, 1962-1963, p. 20, tradução nossa)¹². Os processos de fracasso escolar podem ser analisados como a expressão das formas de desligamento operando em nossa contemporaneidade, uma prova da relação educativa, esse “[...] laço de dependência e de influência recíprocas que permite assegurar a formação e o desenvolvimento dos seres humanos”, caracterizado por “uma relação simbólica de geração em que o polo adulto da relação corresponde à capacidade de representar para outros os conhecimentos e as exigências ligadas à manutenção da espécie humana”. (J. FILLOUX, 2000, p. 24, tradução nossa)¹³.

Assim, tratar-se-á nesse artigo de mostrar que a articulação entre as questões que emergem do discurso dos sujeitos encontradas em nosso campo e a resposta institucional parece dar sinal de uma forma de fracasso do encontro entre os adultos e os adolescentes na relação educativa.

10 Com exceção de um único grupo de análise das práticas profissionais que se manteve durante um tempo curto com grande reorganização do protocolo inicialmente previsto.

11 Como demonstra o *Bulletin Officiel*, n. 6, 10 fev. 2011, esse termo, “luta”, já estava presente <<http://www.education.gouv.fr/cid54962/mene1101811c.html>>.

O Ministère de l'Éducation nacional alimenta, desde 2014, uma página Web dedicada a essa questão: <<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>>.

12 “Il est désarrimé, il s'en va à la deriva”. (LACAN, 1963-1964, p. 20).

13 “[...] lien de dépendance et d'influence réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement des êtres humains”, caractérisé par “un rapport symbolique de génération où le pôle adulte de la relation correspond à la capacité de représenter pour d'autres les connaissances et les exigences liées au maintien de l'espèce humaine”. (J. FILLOUX, 2000, p. 24).

A questão do fracasso escolar: entre topografia e topologia

Esta pesquisa, como em uma viagem, fez-me jogar permanentemente com duas dimensões. Uma primeira que poderia ser qualificada como topográfica, porque quando nos interessamos pela questão do fracasso escolar, surge rapidamente a questão de fronteiras, de local: estar ou não estar na escola; os dispositivos educativo e pedagógico dentro ou fora da escola; mas também a do pesquisador que deve se deslocar nesses diferentes locais. Uma segunda dimensão que poderíamos classificar como topológica, fazendo referência a Lacan, uma “lógica dos espaços” (ESCOUBAS, 2008, tradução nossa)¹⁴, em que o espaço, em uma releitura metafórica, é entendido como lugar de ser, lugar de existência, lugar de enodamento do desejo.

Esse fio de leitura apareceu-me depois da análise do material dos grupos de palavra com mediação do desenho, realizados com classes de sexta e sétima séries, dois grupos compostos em grande parte por alunos com muita dificuldade com a forma escolar¹⁵. Assim, incluímos em uma série de sessões de grupo de palavra um tempo de desenho¹⁶, durante o qual propusemos a esses grupos “desenhar o caminho da casa à escola e o que acontecia durante esse caminho”. Ao final do desenho, pedimos a eles que nos contassem individualmente e, em seguida, que discutissem coletivamente a partir do conjunto de desenhos que haviam sido afixados na parede.

A partir da ideia tomada de Françoise Dolto (1948), segundo a qual a criança sempre projeta algo de si em seus desenhos, a análise cruzada entre as representações gráficas e seus propósitos permitiu-nos entender algo da representação imaginária do espaço desses adolescentes, sua dimensão topográfica. Entretanto, rapidamente atingiu-se a dimensão topológica, como lógica dos lugares de sustentação, sua relação com esses espaços, e sua posição em relação a esses espaços: sua posição em relação à casa, com o espaço familiar, bem como sua posição em relação à escola, espaço social e lugar de socialização.

A análise dos desenhos não é o objeto central deste artigo, mas, de modo sintético, é importante mencionar o fato de que a análise desse material mostra

14 “logique des lieux”. (ESCOUBAS, 2008).

15 Apresentei de modo mais sistemático a análise do material resultante desse dispositivo de pesquisa em uma comunicação feita no X Colóquio Internacional do LEPSI, *Crianças públicas, adultos privados*, em São Paulo, de 6 a 8 de novembro de 2014. (PIRONE, 2014).

16 Para a realização desse dispositivo de pesquisa, que estabeleci em duas escolas com meu colega Vincent Gevrey, inspiramo-nos livremente em uma experiência conduzida por Salomon Resnik com crianças de uma escola primária de Veneza, na Itália, no fim dos anos 1970. (RESNIK, 2009).

que a organização topográfica de suas representações parece desenhar a necessidade de uma separação nítida entre esses dois espaços que são a casa e a escola.

Em grande parte de suas representações, a casa e a escola são desenhadas de um lado e de outro da folha, um elemento que parece entrar em ressonância com a constatação de que, nesses grupos, eles falaram muito da diferença entre os pais e os professores, ou ainda sobre as regras diferentes entre a escola e a casa. Mas, para que essa separação não se torne intransponível, eles parecem estar em busca do que pode *religá-los* ou *enganchá-los*¹⁷ a esse outro espaço que é a escola, o que permitiria a travessia desses dois lugares, ou, ao contrário, do que faz barreira na travessia de um lugar ao outro, como “obstáculos” que os adolescentes projetam sobre o desenho do caminho, para retomar o termo utilizado por um aluno de um dos dois grupos.

Esse elemento só pode nos remeter ao célebre relato de Freud, que, em *Psicologia do escolar* (1914), lembra-nos muito simplesmente da dimensão transferencial em que está presa a relação com o saber:

[...] para muitos, o caminho para as ciências passava unicamente pelas pessoas dos professores; muitos dentre nós ficaram parados nesse caminho que, assim, foi para alguns – por que não o confessaríamos? – longamente barrado. (FREUD, 1914, p. 228, tradução nossa)¹⁸.

A questão do encontro com esses outros-adultos da escola estava fortemente presente nos grupos e palavra com os alunos. Ainda que eles tenham evocado muito pouco os “saberes” e sua “aprendizagem”, o que poderíamos definir de modo mais geral como a dimensão escolar, eles falaram muito sobre os colegas da escola, lembrando-nos da função socializante dessa, mas também, e principalmente, em um discurso sempre carregado de afeto, falaram sobre os professores, frequentemente mencionados com seus nomes, sem nem mesmo definir a disciplina ensinada. Excessivamente presente em seu discurso e totalmente ausente em seus desenhos, esse fio de leitura do afeto permitiu-me compreender essa aparente contradição como uma forma de impasse representativa, sintomática de um excesso de “personalização” da coisa escolar.

17 Em francês, o termo é “accrocher”, que significa amarrar com o auxílio de um gancho, o contrário de desenganchar que, como indicado, significa “desamarrar”, verbo utilizado na expressão “décrochage scolaire”, “fracasso escolar”.

18 “[...] chez beaucoup le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes des maîtres; plusieurs d’entre nous restèrent arrêtés sur ce chemin qui, de la sorte, fut même pour quelques-uns – pourquoi ne l’avouons-nous pas? – durablement barré”. (FREUD, 1914, p. 228).

Winnicott, em 1968, falou da necessidade de que “o desafio do adolescente seja encontrado” (WINNICOTT, 1968, p. 263, tradução nossa) por uma “pessoa adulta”, e de aí encontrar um adulto com quem poder confrontar-se. Winnicott usa o termo “confrontar”, que substitui a palavra “compreender”. Ora, as ações dos jovens que encontramos, suas propostas, pareciam expressar justamente o fracasso do encontro em sua busca desse adulto, diferente do pai ou da mãe, com quem eles poderiam se confrontar. No fundo, como Freud lembra em 1914, o que os adolescentes procuram nessas *outras* figuras de adultos é um apoio identificatório, um traço, um “gancho”, se quisermos jogar com os termos “desenganchar/enganchar”, que possibilite a eles essa travessia para o mundo. “[...] O desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro tem as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é o de ser reconhecido pelo outro”. (LACAN, 1953/1999, p. 266, tradução nossa)¹⁹. É aí que a dimensão topográfica se torna topológica, pois ela coloca em jogo a questão do desejo: o que os adolescentes buscam e que, como parecem expressá-lo os processos do fracasso escolar, o que permanece em suspenso é um ponto de enganchamento no desejo do outro.

Ora, diante desses adolescentes, que efetivamente dificultam as práticas pedagógicas e a forma escolar, encontramos constantemente nas escolas adultos que buscam técnicas para “administrar”²⁰ essas situações que os colocam em dificuldade, técnicas didáticas tanto como técnicas educativas. Com mais frequência, surgia uma queixa sobre sua formação, ou melhor, a insuficiência de formação para poder trabalhar com “esse tipo” de aluno, que consequentemente os coloca em uma posição de impossibilidade para a qual fazer face. Os professores nada podem por eles, são alunos presos a situações familiares e sociais complexas, e assim a origem das dificuldades escolares está “fora”, e já estavam ali antes que eles as encontrassem; esses alunos requerem um trabalho individualizado e sob medida, enquanto que eles, os professores, devem trabalhar com toda uma classe com um programa que lhes é imposto e deve ser respeitado.

Eis alguns exemplos parafraseados das propostas que pudemos recolher em nossos encontros com as equipes pedagógicas, e que encontramos em nossas formações na universidade.

Nessa dimensão impossível, um discurso sobre as técnicas destaca-se de forma aparentemente desapegada, que na realidade parece-me mais recobrir,

19 “[...] Le désir de l’homme trouve son sens dans le désir de l’autre non pas tant parce que l’autre détient les clefs de l’objet désiré, que parce que son premier objet est d’être reconnu par l’autre”. (LACAN, 1953/1999, p. 266).

20 O termo “administrar” [*gérer*] está cada vez mais presente nos discursos sobre a educação no campo escolar.

mais uma vez, um excesso de afetos. É preciso definir um detalhe: em meus múltiplos encontros com as equipes de professores, só ouvi falar explicitamente em afeto uma única vez, e por uma equipe que havia decidido dedicar uma parte de seu serviço a um módulo *relais*²¹ na escola: um dos professores disse que os alunos participantes desse módulo eram “alunos angustiados”. A equipe pode dizer algo sobre a posição subjetiva desses alunos face à sua aprendizagem, além de sua situação social e familiar, e observar que essa agitação e a angústia os impediam de estar disponíveis para o trabalho escolar.

O discurso de uma parte dos professores sobre a impossibilidade de trabalhar com esses alunos permite estabelecer um vínculo entre o primeiro elemento da pesquisa, a agitação pulsional dos alunos dos grupos, com o segundo, a dificuldade para nossos pesquisadores de poder, com os professores, trabalhar as questões ligadas aos processos do fracasso escolar. Assim, fracassaram nossas propostas de criar espaços de palavra para uma troca em um enquadre de pesquisa formal em torno de questões que lhes foram colocadas no trabalho com os alunos com dificuldades; fracasso esse, em parte porque sustentamos nossa posição de pesquisadores à escuta, recusando-nos a ocupar um lugar de especialistas. Em nossa experiência de pesquisa, bem como em nossa experiência de formação na universidade, estivemos cada vez mais diante dessa demanda de expertise e de técnica didática, pedagógica, mas também educativa, uma demanda à qual as políticas educativas sobre o fracasso escolar, terceiro elemento de minha argumentação, parecem responder.

A questão do fracasso escolar: entre tecnicidade e palavra

As políticas educativas em torno do fracasso escolar conduziram, ao longo dos anos, à produção de numerosos dispositivos de remediação e de retomada, tanto dentro como fora da escola, a ponto de uma educadora de um dispositivo de atendimento-dia para adolescentes com dificuldades²² dizer, em uma entrevista coletiva de pesquisa, que os dispositivos cresciam “como cogumelos”.

21 Os módulos ou oficinas *relais* são dispositivos de acolhimento temporário criados em algumas escolas para alunos com risco de fracasso, propondo uma organização do tempo escolar e das atividades pedagógicas e culturais em parceria frequente com associações.

22 Nesse caso, trata-se de uma associação que acolhe adolescentes em situação de fracasso escolar e em situações familiares muito complexas. Sua missão consiste em tentar engancha o jovem com a forma escolar, junto com a família, a escola e as outras instituições que cuidam do adolescente. Os adolescentes alternam sua presença na escola com atividades oferecidas pelo dispositivo /dia.

Essas questões foram objeto de inúmeras pesquisas no campo da sociologia da educação²³. Não se trata aqui de listar todos os dispositivos existentes, nem de entrar no detalhe das leis e das reformas que os geraram sucessivamente e por sobreposição, mas de tentar fazer emergir a questão do sujeito entre essas configurações institucionais. Essas novas políticas escolares e socioeducativas sustentam a construção de um certo discurso em torno da educação, feito de princípios e intenções incontestáveis, que se traduz em formas de práticas pedagógicas muito racionais, em ações que parecem tão sustentadas e bem pensadas. Suas propostas são tão firmes e racionalizadas que se cria uma fissura e é nessa fissura que o sujeito vem se alojar.

Em algumas regiões – como a que está em questão em nossa pesquisa – em cada escola há um “referente de fracasso escolar”, um grupo pluriprofissional de prevenção do fracasso, bem como grupos de pilotos entre os colegas e as diferentes instituições parceiras que propõem diferentes ações para os alunos²⁴. Não se trata aqui de questionar a necessidade da instalação dessas ações e dessas práticas pedagógicas e educativas dirigidas aos alunos em situação de vulnerabilidade social e/ou escolar, mas de apontar o fato de que essa aparelhagem muito “benevolente” [*bienveillant*], retomando um dos termos que surgiu no campo educativo nos últimos anos, que convida ao trabalho colaborativo, à “aliança educativa” [*alliance éducative*], outro termo empregado nesse domínio, rico em propostas de individualização de acompanhamentos e de dispositivos de acompanhamento “inovadores” [*innovant*], outro termo muito presente nesse campo, que reflete um modo de funcionamento muito difundido no mundo social atual. Podemos qualificá-lo como forma de resposta como reação, em que para cada “problema” há uma solução *ad hoc*, muitas vezes traduzida pela instalação de um dispositivo.

Entretanto, o que escapa à protocolização dos dispositivos é justamente algo próprio ao ser humano: o lugar da palavra, de uma palavra que faz laço, que faz ligação. Uma palavra que liga os afetos e que possa fazer laço entre os sujeitos. O que é próprio à palavra é escapar a qualquer dimensão organizacional e normativa. Essa demanda requer do outro uma forma de presença. Ora, é justamente essa “presença do outro” que às vezes me parece esconder-se nas fissuras dessas novas configurações institucionais do campo educativo.

23 Podemos nos referir à nota de síntese redigida por Anne Barrère sobre “o aumento dos dispositivos”. (BARRERE, 2013).

24 A efervescência das ações responde à lógica anunciada pelo plano de governo de “luta contra o fracasso escolar”, de 21 de novembro de 2014, com o título “Mobilização geral para vencer o fracasso escolar” (Cf. <<http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html>>).

As dinâmicas das parcerias institucionais²⁵, cada vez mais preconizadas e institucionalizadas no sistema escolar francês, podem tornar possível captar esse aspecto. Pesquisas sociológicas acompanham esses processos desde seu aparecimento em torno dos anos 1980²⁶, mas o que eu gostaria de apontar e que resulta de nossas observações e encontros em campo é o fato de que entre as dificuldades de gestão dessas parcerias, o que faz sintoma é propriamente a questão do laço. Essas parcerias proteiformes em torno da escola e com a escola²⁷ tornam-se cada vez mais espaços de coeducação, porém, sem que a escola e suas práticas necessariamente se transformem e se modifiquem e sem que, entre esses espaços, haja laço.

Muitas vezes a escola tem esse funcionamento institucional muito clivado e que faz clivagem: ou se está dentro ou se está fora, e, portanto, não mais ali. Os alunos estão lá, presentes, ou, se, por exemplo, não estão mais lá porque foram recebidos em um dispositivo de remediação, eles estão em uma forma de ausência não simbolizável. E nesse dentro/fora, nesses encargos múltiplos, também há a questão do trabalho entre atores de diferentes domínios, escolar, socioeducativo e de tratamento, por exemplo, o que implica uma capacidade de falar-se, deslocar-se dos hábitos linguageiros próprios a cada profissão, mas também dos hábitos institucionais, e uma capacidade em se deslocar para permitir um encontro entre os diferentes olhares, expectativas, objetivos próprios a cada domínio profissional. Uma das dificuldades nesses remanejamentos necessários para que haja um encontro entre os diversos atores deve-se ao lugar central ocupado pela escola nessas parcerias.

Encontramos o reflexo dessa dificuldade em uma questão que reaparece regularmente na reunião das equipes educativas que trabalham “fora da escola”, a questão da “forma escolar”: seria preciso fazer “como na escola” nos dispositivos

25 Refiro-me à parceria que as escolas estabelecem com outras instâncias com missões educativas e/ou pedagógicas para prevenir ou remediar situações de fracasso escolar. Pode tratar-se, por exemplo, de ações propostas dentro do próprio estabelecimento, por associações, mas também de acolhimento temporário fora da escola, onde o aluno participa de certas atividades pedagógicas, culturais, educativas, que podem ser individuais ou em grupo.

Para a compreensão do sentido geral da palavra “parceria” no domínio educativo, podemos nos referir à definição de Corinne Merini: “O colóquio INRP [*Institut National de Recherche Pédagogique*] de 1993 definiu a parceria como sendo ‘o mínimo de ação comum negociada visando a resolução de um programa reconhecido como comum’”. (MERINI, 2001, p. 2, tradução nossa).

26 Penso principalmente nos primeiros trabalhos de Danielle Zay (1994) e Dominique Glasman (1992), dos quais muitos outros foram decorrentes.

27 “A instituição escolar, que fazia sua ação pedagógica e educativa ao abrigo do fechamento escolar, foi aberta depois de dez anos à participação, à colaboração de instituições, de organismos, de personalidades, de fora do mundo escolar. Tudo se passa como se fosse normal que a escola não pudesse mais, sozinha, exercer sua função, feita ao mesmo tempo de socialização, de preparação ao trabalho e de introdução na cultura”. (GLASMAN, 1992, p. 21, tradução nossa).

de remediação e de religamento? As equipes com as quais nos reunimos têm dificuldade em se posicionar em relação a essa questão. A questão “escolar” que é, justamente, o ponto de separação, e falo aqui da dimensão escolar e não da “dimensão educativa”, vem ressoar fortemente nesses lugares fora do perímetro escolar. Cito o exemplo de um comitê de pilotagem dos parceiros em torno de um dispositivo que recebe os alunos temporariamente excluídos da escola, ou durante uma reunião à qual pude assistir como observadora.

Senti-me particularmente surpreendida por essa questão “escolar”: o referente do dispositivo, que tinha muita dificuldade em propor um trabalho de reflexão entre parceiros, para repensar o dispositivo e o trabalho de laço com a escola foi interrompido pelo diretor de uma das escolas parceiras. Ele quer abordar uma questão importante: como fazer para que os alunos possam recuperar seus deveres na escola? Essa intervenção permite a compreensão do desequilíbrio das posições em relação aos próprios objetivos do dispositivo, que visa o acompanhamento do aluno em uma iniciativa reflexiva referente à sua relação com a escola. Essa questão, vinda desse comitê de pilotagem é emblemática das dificuldades da escola (mas não apenas da escola) em inscrever a dimensão escolar na dimensão educativa, a técnica na palavra.

Esses poucos exemplos, extraídos de nossos campos de pesquisa, fazem emergir o fato de que essas práticas de parcerias fundadas nessa ideia benevolente de um “trabalhar juntos em torno do aluno e com o aluno”, se elas devem estar de acordo com os objetivos de suas ações, não podem indicar o modo de o fazer no detalhe da situação, singular a cada vez, e não podem fazê-lo porque essa é a parte da função educativa, a parte da palavra. Trata-se de adultos e não apenas de atores que, além das funções e dos pertencimentos institucionais, decidem engajar-se em um trabalho comum. Ora, é todo esse trabalho de laço, muito complexo, que muitas vezes é difícil de tecer, e que pode tornar difícil a passagem dos alunos entre os diferentes dispositivos. O que acontece é que alunos podem passar de dispositivo em dispositivo, em uma espécie de repetição, às vezes após toda uma série de exclusões de diferentes escolas.

Alguns desses dispositivos de remediação e de religamento têm como vocação estar “entre parênteses”, serem “pausas”, “tempos de suspensão”. Esses são caracterizados por temporalidades curtas que não correspondem aos longos processos da remobilização psíquica adolescente e de qualquer sujeito de modo geral. Os adolescentes deveriam reagir, mobilizar-se, retomar o trabalho, comportar-se bem porque puderam tirar proveito de uma dessas ações. Durante uma entrevista de pesquisa, o responsável por um dispositivo de acolhimento para os alunos temporariamente excluídos da escola havia mencionado o fato de que após a avaliação dos alunos, por ocasião do balanço feito ao fim do acolhimento, às vezes os professores ou diretores de escolas podiam dizer-lhe que

“o dispositivo havia funcionado para tal aluno”, ou “que não havia funcionado para tal outro aluno”.

O dispositivo funciona ou não. É esse ponto que chama minha atenção e que faz laço entre os três elementos de minha argumentação: a ilusão, trazida pela construção de um certo discurso em torno da educação, o fato de que as técnicas pedagógicas e/ou educativas possam funcionar independentemente de quem as traz e independentemente do laço que se tece ou não entre o adulto, profissional da educação, e o adolescente.

Conclusão

Os encontros com os alunos com dificuldades, com a *doença da escola*, levaram-me a entender os processos de fracasso escolar como a manifestação de uma reação adolescente aos fracassos de um encontro com figuras adultas fora do perímetro familiar com quem se confrontar. Esses processos podem ser lidos como a expressão de uma questão que fica abandonada, existencial, que o adolescente se pergunta e tenta nos perguntar, como busca de conhecimento, busca identificatória, busca de um gancho com esse outro-adulto, de algo que faça liga. O que mostram os processos de fracasso são propriamente os impasses dessa pesquisa de um endereçamento válido. A resposta institucional que se traduz por uma produção de dispositivos *ad hoc* para cada “problema” pedagógico ou educativo parece alimentar uma lógica que eu qualificaria de “resposta em reação”.

Podemos entender o limite dessas respostas-reações apoiando-nos em uma passagem de Lacan que, em 1953, falava do fato de que, diferentemente de uma pessoa que esteja à nossa frente, “uma máquina cibernética” pode nos dar uma reação do que é uma resposta, mas, ele definia, “uma reação não é uma resposta”. (LACAN, 1953/1999, p. 298, tradução nossa)²⁸. Essa frase de Lacan levanta a questão da resposta, e assim o lugar dos adultos na relação educativa, do que poderíamos qualificar em um exercício epistemológico um pouco perigoso entre a noção de “homem capaz” de Paul Ricœur (2004) e a questão da “palavra” em sua dimensão simbólica, introduzida por Jacques Lacan (1953/1999), a capacidade de responder. (GAVARINI; PIRONE, 2015).

No fundo, esse “excesso de afeto”, esses afetos à deriva, um dos fios de minha argumentação, que pode ser considerado como um detalhe entre os resultados da pesquisa, torna-se sintomático de um discurso sobre a educação,

28 “une réaction n’est pas une réponse”. (LACAN, 1953/1999, p. 298).

fazendo-nos adormecer com a ilusão de uma técnica que pudesse enganchar o desejo. Essa ilusão de que a técnica possa funcionar sozinha parece contribuir com formas que poderíamos qualificar como fracasso subjetivo adulto. Essa estrutura muito forte e bem pensada, da qual normalmente nenhuma criança poderia escapar, parece permitir aos adultos sair do lugar que eles têm o dever subjetivo de manter, permitindo que eles falhem na função educativa, entendida como essa “[...] capacidade de representar para outros o conhecimento e as exigências ligadas à manutenção da espécie humana”. (J.FILLOUX, 2000, p. 24, tradução nossa)²⁹.

O modo com que um professor se dirige a seus alunos é uma das inúmeras variáveis em jogo na aprendizagem. [...] nosso raciocínio à luz da iniciativa de pesquisa chamada psicanálise na educação se faz nesses termos: qual seria o lugar da palavra do professor na educação e na formação? (LAJONQUIERE, 2016, p. 78, tradução nossa).³⁰

REFERÊNCIAS

BARRERE, A. La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n. 36, p. 95-116, 2013.

BERNARD, P.-Y. *Le décrochage scolaire*. Paris: PUF, 2011.

BLAYA, C. *Décrochages scolaires*. L'école en difficulté. Bruxelles: De Boeck, 2010.

CIFALI, M. *Le lien éducatif*: contre-jour psychanalytique (1994). Paris: PUF, 2005.

DOLTO-MARETTE, F. Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapeutiques. *Psyché. Revue internationale des sciences de l'homme et de psychanalyse*, n. 17, p. 324-346, mars. 1948.

ESCOUBAS, E. Parcours de la topologie dans l'œuvre de Heidegger. *Les Temps Modernes*, n. 65, p. 158-173, 2008/4.

FILLOUX, J. Relation éducative et autonomie du sujet. *Carrefours de l'éducation*, p. 23-31, 9/2000.

29 “[...] capacité de représenter pour d'autres les connaissances et les exigences liées au maintien de l'espèce humaine”. (J. FILLOUX, 2000, p. 24).

30 “La façon dont un enseignant s'adresse à ses élèves est une des nombreuses variables en jeu dans l'apprentissage. [...] notre raisonnement à la lumière de la démarche de recherche nommée psychanalyse dans l'éducation se fait en ces termes: quelle serait la place de la parole enseignante dans l'éducation et la formation?” (LANJONQUIERE, 2016, p. 78).

FILLOUX, J.-C. *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris: PUF, 2000.

FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen (1914). In: FREUD, S. *Résultats, idées, problèmes I 1890-1920*. Paris: PUF, 1984. p. 227-231.

GAVARINI, L. Des groupes de parole avec les adolescents: à la recherche d'une parole "autre". *Cliopsy*, n. 1, p. 51-68, 2009. En ligne: <<http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy01-Gavarini-051.pdf>>. Consulté le: 15 octobre 2016.

GAVARINI, L.; PIRONE, I. De l'enfant freudien à Télémaque: retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n. 20, p. 113-125, 2015.

GLASMAN, D. *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris: L'Harmattan, 1992.

LACAN, J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse (1953). *Écrits I*. Paris: PUF, 1999. p. 235-321.

LACAN, J. *Le séminaire, Livre X. L'angoisse (1962-1963)*. Editions de l'Association Lacanienne Internationale, 2005.

LAJONQUIERE, L. (DE). La relation maître-élève: entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, p. 63-81, 2/2016.

MERINI, C. Le partenariat: histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'OZP*. 5 mai 2001. Document en ligne: <<http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf>>. Consulté le: 30 octobre 2016.

PIRONE, I. Economia pulsional e evasão escolar: onde se arrima o desejo? Actes du Colloque LEPSI X, *Crianças públicas, adultos privados*, 6-8 Novembre 2014. Document en ligne: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>>. Consulté le: 20 octobre 2016.

RESNIK, S. L'enfant dans la ville: expériences sur l'espace temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, n. 1, p. 69-90, 2009. En ligne: <<http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy01-Resnik-069.pdf>>. Consulté le: 15 octobre 2016.

RICŒUR, P. *Parcours de la reconnaissance*. Trois études. Paris: Editions Stock, 2004.

WINNICOTT, D. W. Concepts actuels du développement de l'adolescent: leurs conséquences quant à l'éducation (1968). In: WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité*. Paris: Editions Gallimard, 1975. p. 247-268.

ZAY, D. *La formation des enseignants au partenariat: une réponse à la demande sociale?* Paris: PUF, 1994.

Texto recebido em 17 de dezembro de 2016.

Texto aprovado em 03 de janeiro de 2017.