

## Dossiê

### **Entre exílio e exclusão: um dispositivo de acolhimento para os alunos com múltiplas expulsões no Ensino Fundamental**

**Aurélie Maurin Souvignet**

**Resumo.** Este texto trata de uma pesquisa-ação realizada num colégio da região de Île-de-France. Seu objetivo consistia em transformar as práticas da equipe pedagógica para melhor acolher os estudantes expulsos de estabelecimentos escolares vizinhos. Os atores desse projeto se reuniram durante um ano escolar inteiro, em três modalidades: a equipe pluridisciplinar se reunia regularmente em grupos de análise de práticas; havia grupos de conversa mensais destinados aos adolescentes; assembleias gerais que ocorreram ao longo do ano. Mostraremos como os objetos mediadores, que são objetos investidos cultural e subjetivamente, uma vez que foram escolhidos pelos participantes, contribuíram como elementos de reflexão, para a constituição de uma cultura grupal e para a elaboração de laços entre os percursos de exílio e de exclusão entre os estudantes. O processo mutativo proporcionou que a função formadora desses grupos se exercesse em três dimensões: juntos aos jovens participantes, junto às equipes que se sentiam melhor sustentadas e também para a instituição reconhecida em sua potencialidade instituinte.

**Palavras chave:** análise de práticas; cultura; relação adulto-adolescente; processo criativo.

### **Entre el exilio y la exclusión: un dispositivo de recepción para alumnos poli-excluidos en Instituto de Educación Secundaria**

**Resumen.** Este texto se basa en una investigación-acción realizada en un colegio de la región de Île-de-France. El objetivo era transformar las prácticas del equipo docente, para acomodar mejor a los escolares excluidos de los establecimientos vecinos. Los actores de este proyecto se reunieron durante un año escolar de tres maneras: el equipo multidisciplinario se reunió regularmente en grupos para analizar las prácticas; en grupos focales mensuales para adolescentes; las reuniones generales puntuaron el año. Mostraremos cómo los objetos mediadores, aquí objetos culturales y subjetivamente cargados porque elegidos expresamente por los participantes, han contribuido con tantas áreas de reflexión a la constitución de una cultura grupal y al desarrollo de vínculos entre los caminos del exilio y exclusiones. El proceso mutativo así iniciado ha permitido que la función formativa de estos grupos se ejerza en tres dimensiones: con los jóvenes que están registrados en ellos, con equipos que pueden sentirse apoyados y con la institución reconocida en su potencial institucional.

**Palabras clave:** análisis de la práctica; cultura; relación con adolescentes; proceso creativo.

---

\* Professora adjunta de Psicologia, Université Paris 13, Comue Sorbonne Paris Cité, Villetaneuse, França.  
E-mail: [aurelie.maurin@yahoo.fr](mailto:aurelie.maurin@yahoo.fr)

## **Between exile and exclusion: a reception device for poly-excluded pupils in secondary school**

**Abstract.** This text is based on an Action-Research conducted in a secondary school. The objective was to transform the practices of the educational team, so that it was possible to better accommodate schoolchildren excluded from neighboring establishments. The actors of this project were brought together during a school year according to three methods: the multidisciplinary team met regularly in groups to analyze practices; monthly focus groups were offered for teens; general meetings punctuated the year. We will show how mediating objects, here culturally and subjectively charged objects, that were expressly chosen by the participants, have contributed for reflection leading to the constitution of a group culture and to the development of links between the paths of exile and college exclusions. The mutative process thus initiated has enabled the formative function of these groups to be possible in three dimensions: with the students who are registered with them, with teams who can thus feel supported, and with the institution recognized in its instituting potential.

**Keywords:** analysis of practice; culture; adolescent relationship; creative process.

Este texto foca no desenrolar de uma pesquisa-ação centrada em um dispositivo de mediação numa escola de Île-de-France (departamento correspondente à Paris e região metropolitana, na França). A pesquisa tinha por objetivo acompanhar a transformação das práticas de uma equipe pedagógica, para que esta pudesse acolher, em melhores condições, estudantes expulsos de estabelecimentos escolares vizinhos durante aquele ano escolar.

Nessa perspectiva, uma dúzia de professores, a assistente social, a enfermeira e a diretora da escola iniciaram um projeto que eles mesmo intitularam de “Os outros e eu”. Esse dispositivo foi financiado pelo Fundo Social Europeu (Fond Social Européen, FSE) e foi nesse contexto que esses profissionais se endereçaram coletivamente uma demanda de acompanhamento que funcionaria como uma formação (numa formatação correntemente financiada pelo FSE) que acabou sendo delineada como uma pesquisa-ação.

A criação e a colocação em funcionamento de um dispositivo desse tipo supõem um engajamento bastante específico por parte daqueles que nele vão intervir, exigindo um descentramento no que diz respeito às práticas mais tradicionais realizadas por esses profissionais (ensino de disciplinas, acompanhamento individualizado de estudantes com dificuldades, etc.). Portanto, foi seguindo os princípios de uma construção compartilhada de métodos e de uma produção conjunta de conhecimentos que os atores desse projeto se reuniram durante todo um ano escolar, em três modalidades diferentes de trabalho em grupo.

A equipe pluridisciplinar se reuniu regularmente em Grupos de Análise de Práticas (GAP), o que se tornou o objeto principal do presente texto. Paralelamente, houve grupos de conversa mensais destinados aos adolescentes. Por fim, as assembleias gerais (sessão em plenária) ocorreram ao longo do ano. Este descentramento teve como grande mérito o de provocar triplamente o trabalho coletivo, servindo para apreender melhor as mudanças que se dão tanto para as práticas profissionais como para o trabalho em equipe pluridisciplinar e, ainda, na relação desta com os jovens e nas relações dos jovens entre si.

### **“Os outros e eu”, um projeto de mediação inovador na escola**

A escola da região de Île-de-France na origem desse projeto é atravessada por uma forte heterogeneidade. Este estabelecimento se situa no cruzamento entre vários bairros de uma cidade do departamento de Seine-Saint-Denis. As famílias dos estudantes que ali estudam têm

origens bastante diversas, seja quanto à classe social, origem cultural, pertencimento religioso, perfil socioeconômico, etc., o que também vale para os profissionais que lá atuam (professores, funcionários do setor administrativo, educadores). A maioria dos adolescentes que estudam nessa escola conhece diretamente, ou por intermédio de seus pais, um percurso migratório. São mais numerosos ainda aqueles que têm avós nascidos em algum país da África do norte ou da África subsaariana. O perfil variado desses alunos é percebido pelo corpo pedagógico como um ponto positivo para a escola, que louva a abertura e a mestiçagem (cultural)<sup>1</sup> e se apoia na riqueza dessa variedade cultural para pensar inúmeros projetos (clube humanitário, viagens escolares, intercâmbios nacionais e internacionais, etc.).

Essa heterogeneidade, que poderíamos qualificar de endêmica, é ainda mais acentuada por um procedimento bastante usado pela Educação Nacional francesa que consiste em transferir os alunos de uma escola a outra durante o ano escolar. Alguns estudantes são obrigados a trocar de estabelecimento escolar depois que algum evento, na maior parte das vezes violento, tenha conduzindo-os até o conselho de disciplina, o qual tomou a decisão de expulsá-los. Em seguida, esses alunos são matriculados em outra escola, o que costuma ser uma decisão da reitoria da educação do departamento.

O projeto “Os outros e eu” nasceu a partir da constatação, partilhada pelos profissionais dessa escola, de que os alunos que ingressam no estabelecimento depois de uma expulsão decidida pelo conselho de disciplina não conseguem encontrar um lugar para si próprios, malgrado esforços comuns, o clima favorável na nova escola, a abertura mostrada por todos (adultos, outros estudantes)... Mal inscritos, eles acabam indo embora da mesma forma que chegaram : pelo conselho de disciplina! Alguns deles pulam de escola em escola, mudando até cerca de quatro vezes num mesmo ano escolar, vivendo no próprio corpo uma verdadeira e patológica errância institucional: são expulsões repetidas que se constituem como um verdadeiro exílio, mesmo que esses jovens sigam dentro do sistema da Educação Nacional francesa.

Partindo da constatação desse fracasso e do sofrimento vivenciado pelos jovens, por seus familiares e também pelos profissionais que atuam nessas situações, uma dúzia de professores, encabeçados pela diretora desse estabelecimento, imaginaram um dispositivo cujo objetivo era acolher melhor esses alunos, de modo que eles pudessem encontrar seu lugar e continuar sua escolarização nessa escola, de forma dessa vez duradoura. Rompendo com o processo traumático de exclusão, o benefício seria sentido em muitos níveis:

- Primeiro: sair da espiral de abandono enfrentada pelos adolescentes e suas famílias;
- Segundo: investir narcisicamente os profissionais, valorizando sua criatividade e suas competências nessas situações limítrofes;
- Terceiro: realizar a missão à qual se propõe um serviço público.

Para dar conta disso tudo, estes atores se engajaram da seguinte forma:

- O acolhimento dos jovens na nova escola seria pensado em parceria com as famílias. Duas entrevistas deviam acontecer antes, uma com a diretora e outra com a assistente social da escola.
- Em seguida, far-se-ia uma reunião de avaliação, organizada por três duplas de professores voluntários, cada uma recebendo três ou quatro alunos.
- A partir desse tempo de diagnóstico, poder-se-ia estabelecer um programa de auxílio personalizado a ser realizada por esses mesmos professores e nesses mesmos pequenos grupos

---

<sup>1</sup> Na França, a expressão mestiço ou mestiçagem se refere ao sentido cultural de coabitação e convivência entre diferentes culturas, tendo, assim, um sentido muito mais positivo do que temos no Brasil, onde encontramos, por vezes, uma nuance mais racista e preconceituosa para essas expressões.

de alunos, o que ocorria sempre nas terças-feiras pela manhã, num horário especificamente designado para essa atividade.

- Em paralelo, os alunos eram incitados, em função de seus interesses pessoais, a participar de outras atividades propostas pela escola, como clube de natureza, mediação entre colegas, clube esportivo, clube humanitário e o jornal da escola.

- Além disso, a assistente social e a enfermeira organizariam ações de prevenção a partir de temáticas específicas, isso ao longo de todo o ano escolar.

- Reuniões de regulação interna seriam organizadas pela diretora em algumas das terças-feiras durante o horário de almoço.

- Por fim, um tempo dito de formação dos profissionais seria construído e, para esse ponto específico, eu fui contratada.

Organizamos então algumas reuniões com todos os profissionais que participariam do projeto, para que discutíssemos como se daria a minha participação. Combinamos assim as três modalidades de intervenção mencionadas acima.

O princípio da pesquisa-ação é de ser algo bem próximo da realidade e do cotidiano daqueles que se comprometem com ela. Há uma certa leveza quanto às possibilidades de ajustá-la permanentemente às necessidades e demandas dos participantes. Todavia, fiar-se ao enquadre de trabalho combinado favoriza a confiança colocada no método escolhido e potencializa a sua eficácia.

Logo, lembramos aos participantes que os Grupos de Análise de Práticas (GAP), inicialmente inspirados em Balint (1957), são estruturados em quatro tempos, tal como os grupos de conversa para os adolescentes: um primeiro tempo de acolhimento destinado, de um lado, a discutir o que aconteceu no intervalo transcorrido entre dois encontros, e, por outro, para exprimir as necessidades e demandas atualizadas assim como para ajustes no calendário, se fosse necessário; num segundo tempo, teríamos as narrativas das situações encontradas durante os encontros propostos pelo dispositivo ou em situações conexas; no terceiro tempo, aprofundaríamos a elaboração dessas situações e, por último, faríamos uma síntese a partir do estabelecimento de conexões entre as diferentes situações elaboradas, tentando notar algumas das mudanças de postura e também as consequências destas para as práticas dos profissionais.

Nesse artigo, nos limitaremos àquilo que mobilizou a equipe pedagógica, primeiro nas reações de desconfiança, em seguida, nas expressões de resistências e, por fim, nas de criatividade, ao elaborar os efeitos do encontro com o outro excluído, exilado do mundo comum e desse lugar de transmissão dos saberes. Ao tomar partido de nos interessarmos mais àquele que acolhe do que àquele que é acolhido, nos parece particularmente necessário tentar fazer com que as práticas pedagógicas e educativas, seguidamente tão rígidas, pudessem ser ajustadas em função daqueles que ficam nas margens (das escolas, das turmas, dos grupos, das aprendizagens, saberes, etc.). Mesmo que o percurso de cada um dos adolescentes inscritos nesse dispositivo “Os outros e eu” fosse singular, o projeto deveria ser o mesmo para todos. É a partir desse comum, do que é partilhável e partilhado, que nós pensamos poder intervir enquanto psicóloga; já aquilo que é singular deveria assim permanecer.

Discutiremos então o que atravessou o grupo de profissionais e o processo que lhes permitiu ultrapassar, ao menos em parte, os pontos mais graves daquilo que organizava ativamente o princípio de exclusão que denunciávamos.

## **Crônica de um GAP anunciado: como resistir ao que provoca o encontro com o outro?**

O primeiro GAP serviu para retomar algumas das regras de funcionamento: a participação de todos, a confidencialidade, o princípio de restituição das trocas sobre o GAP fora das sessões, a escuta acolhedora e sem julgamento. O essencial desse encontro consistiu em discutir as representações dos profissionais sobre os adolescentes, o dispositivo, o GAP e até sobre eles mesmos e suas formações.

A equipe entrou no jogo do trabalho de elaboração das angústias subjacentes às representações confusas quanto aos lugares ocupados por cada um em suas missões. Os status e as funções habituais dos profissionais, a segurança que tinham sobre suas competências, seu lugar na instituição, tudo ficou um tanto estremecido pelo caráter inovador das ações do dispositivo. O fato mesmo de todos estarem reunidos não sob o guarda-chuva de algum campo disciplinar ou de competências, mas a título de um projeto pluridisciplinar, era algo novo e, por isso mesmo, perturbador. As asserções relativas às funções e aos status costumam dar vazão a dúvidas quanto aos papéis e posturas adotadas. As questões relativas à alteridade brotavam por todos os lados, dando razão para a escolha de intitular o projeto de “Os outros e eu”, pois cada um era o outro de um eu percebido como vulnerável e isolado.

Por sua vez, os adolescentes foram imediatamente apresentados em sua radical alteridade e no cortejo de fantasias que isso suscita: eles vinham não apenas de outras escolas, mas também de outras culturas, outros países (todos os mais de vinte alunos participantes do dispositivo viveram direta ou indiretamente um percurso migratório, como mostraremos mais tarde), que eles são violentos, contagiam uns aos outros, são inacessíveis, intratáveis... e, mais do que tudo, eles não queriam estar entre nós!

Estes elementos também se atualizavam na relação transferencial, na situação da formação em si, tanto que nesse primeiro encontro chegou-se a dizer, quando já tínhamos encerrado o período de negociação e discussão sobre o dispositivo, que os GAP deveriam ser “teoricamente enriquecedores”, de modo que os profissionais saíssem “devidamente formados”. Com isso, eu seria deslocada a um papel de professora, o que tinha a ver tanto com um espelhamento em relação aos participantes do dispositivo, mas também com o fato de que eu sou professora universitária, algo do qual eles tinham conhecimento. Entre psicóloga e professora, foi à segunda que eles preferiram se endereçar, ou, mais precisamente, era em relação à primeira que eles esperavam passar batido! O que de mim lhes era mais estrangeiro acabara de ser barrado, enquanto eles convocavam aquilo que, em mim, lhes era mais familiar, porém, o que o projeto anunciava era que isso deveria ser um auxílio para que eles deixassem um pouco de lado suas práticas habituais para se ajustar melhor às necessidades singulares dos alunos em situação de exclusão. Com isso, eles pareciam se esconder atrás do vocábulo “formação” que aparecia nos tipos de projetos financiados pela FSP, que efetivamente pagava pela minha intervenção. Fazendo isso, eles deixavam de reconhecer que havia valências formativas na própria elaboração coletiva de situações complexas, me colocando em dificuldades. Porém, isso também era algo legítimo, mesmo porque eles falavam sobre seus medos quanto a um trabalho de elaboração inédito, com as transformações que dele poderiam decorrer.

Eu adiava a resposta a essa demanda, deixando para um próximo momento, o que servia tanto para eles como para mim. Deixando abertas várias opções possíveis em torno do que era minha intervenção e a participação deles, nós marcávamos juntos um princípio de abertura, não fechando as portas para outras possibilidades de sentido.

Ademais, quanto mais se aproximava a data da primeira plenária geral, que marcava simbolicamente quais ações iriam ser realizadas no dispositivo, muitas angústias começaram a se manifestar, dentre as quais a do contágio. Os mais jovens iriam ser mau influenciados pelos maiores? Havia o risco de que os adultos ficassem tão cheios de atividades que acabariam perdendo o controle da situação? Estar em grupo é se expor, tornando visível falhas e dificuldades? Eram estas as questões que guiaram a organização da sessão plenária inaugural e que davam margem para uma leitura dupla das angústias em cena: a angústia quanto ao dispositivo em si e aquela que aparecia a partir do dispositivo (no processo de formação via GAP), algo que antecipava coisas que seriam suscetíveis de fragiliza-los. Isso acabava sendo uma fantasia que dizia dos sentimentos de ver-se frágil por conta de alunos que eram considerados violentos, maldosos, mas que também eram, eles mesmos, fragilizados por conta de experiências múltiplas de exclusão.

Quando fizemos a segunda reunião do GAP, depois de que as primeiras ações já estavam em operação, os profissionais não conseguiram respeitar as regras que tínhamos fixado juntos. Particularmente, havíamos decidido abordar apenas uma situação por vez, mas a urgência e tentar falar de tudo de uma vez só fez com que coisas em demasia aparecessem. A urgência, ou, mais exatamente o sentimento de urgência, foi entendido como o sintoma visível da crise a qual esses profissionais enfrentavam há muitos anos, sem conseguir elaborar seus pontos cardinais. Cada um parecia sentir uma necessidade imperiosa de dizer o que tinha se tornado concreto em relação ao próprio engajamento no dispositivo.

Várias situações foram abordadas. Todas tinham por objeto as dificuldades dos profissionais de encontrar os alunos do dispositivo, quer seja porque eles não vinham aos encontros ou porque eles os confrontavam com violência. Dessa forma, o lugar de cada um foi novamente questionado, em particular suas motivações, o desejo, a demanda de participar desse trabalho de equipe. Alguns se reconheciam inteiramente no projeto, enquanto outros não sabiam como eles podiam contribuir. A verbalização coletiva do vivido em relação a esses lugares e posturas diferentes permitiu que todos tivessem a medida de suas implicações no projeto, e a forma como essas trocas se deram permitiu que eu mesma experimentasse e, portanto, reconhecesse o estado de confusão no qual esses professores estavam e também o estado em que estavam os próprios estudantes.

Na terceira sessão, continuava impossível para a equipe tratar apenas de uma situação por vez. As diferentes cenas evocadas tinham todas por tema as resistências dos jovens em participar desse projeto. Relacionar as resistências e dúvidas da equipe, algo que ficou concreto pelas ausências de alguns, com a resistência dos jovens, que era algo que vínhamos discutindo, permitiu jogar luzes sobre os primeiros movimentos identificatórios entre adultos e adolescentes. “Nós nos parecemos, compartilhamos as mesmas emoções e estamos todos confusos no momento”, disse um dos professores.

A expressão usada por um dos participantes para qualificar o sofrimento da equipe em face do desinvestimento dos alunos nos serviu de motor de reflexão: “passar por isso”, um chamado para um trabalho reflexivo, mas também como uma forma de submissão diante do que era vivido como uma ferida narcísica. Essa fórmula também evocava o processo migratório, que era, nesse caso, a passagem de um estabelecimento a outro, algo que o dispositivo tentava organizar de maneira positiva.

Eles estão enunciaram uma demanda: como fazer para que os alunos aceitassem o que nós tínhamos para lhes oferecer? A princípio, essa formulação surgiu como um imperativo: “como fazer para que eles obedeçam, para que parem de resistir?”, antes de entender que, fazendo isso

dessa forma, havia o risco de passar batido pelo que era o coração do projeto, o encontro com a alteridade e, portanto, com o que se supõe como sendo o respeito das subjetividades, com a elaboração da distância existente entre o desejo de uns e a resposta que pode e deve ser dada pelos outros.

Seguindo os princípios de uma pesquisa-ação baseada no enquadre do GAP, recomendava-se trabalhar exclusivamente no problema que era colocado, e não em supostas soluções para ele. Com efeito, a ideia principal por trás disso é cultivar com os participantes os meios para que eles encontrem por eles mesmos as soluções mais adequadas a partir da compreensão aprofundada dos movimentos psíquicos e afetivos de cada um no grupo. Esse princípio também pode ser estendido às regras de funcionamento dos GAP: como fazer para inaugurar esse processo de reflexão? Somos forçados a isso? Trata-se de uma obrigação ou de uma necessidade? À questão do poder pela força se associa a da sedução. Se conformar ao dispositivo, ao desejo como nele aparece, como negociar um compromisso a partir do que o trabalho reflexivo demanda?

A quarta sessão marcou um momento forte e importante do trabalho através da expressão de uma depressividade generalizada nos profissionais. Únicos a serem assíduos nos GAP, os professores exprimiram seu desamparo face ao que sentiam como sendo ataques do exterior. Mesmo que isso seja o signo forte de que um grupo já havia se constituído, também era a expressão dolorosa de não ser reconhecido e compreendido em sua tarefa e no seu engajamento em um projeto singular e original numa escola. Esses ataques foram experimentados a partir do interior, mas não puderam ser elaborados. Com efeito, alguns dos participantes do dispositivo logo se abstiveram tanto de suas missões próprias como de participar do GAP – podemos citar em particular a assistente social e a enfermeira.

O milagre que era esperado não se produziu, fazendo com que a equipe tivesse de avaliar a realidade de tentar dar conta da missão a ser realizada: mudar a modalidade de trabalho (em pequenos grupos e não em turmas; em equipe, em vez de sozinho; com objetos variados no lugar de objetos específicos etc.) implica num remanejamento profundo de sua identidade profissional e na confrontação com aqueles que não fazem esse trabalho.

Ora, desde a reunião plenária que havia ocorrido (reagrupando alunos profissionais envolvidos no dispositivo, ou seja, cerca de 30 pessoas), a avaliação da parte dos adolescentes foi paradoxalmente positiva: enquanto a equipe dizia sofrer pela falta de investimento dos jovens, esses se diziam satisfeitos e implicados. O contraste era marcante, fazendo com que eu tivesse que questionar os jovens por suas ausências: todos evocaram suas dificuldades em se localizar no tempo e no espaço e assinalaram não saber o que se esperava deles. Esse ponto fez que equipe pedagógica elaborasse planejamentos individualizados, mas, para além dessa resposta organizacional, o que se notou aqui foi uma questão mais existencial: de onde se espera algo deles? Quem espera?

A quinta sessão foi crucial. A avaliação positiva dos adolescentes teve um efeito de relance para os adultos, que puderam reconhecer que “alguma coisa estava acontecendo, mesmo que as coisas não se dessem como eles tinham imaginado”. A certeza que havia um laço feito com os adolescentes permitiu que os adultos pudessem repensar seus objetivos, os quais iriam se centrar dali por diante mais sobre as relações do que sobre os saberes.

Esse GAP foi então dedicado à escolha de um tema de trabalho para as sessões seguintes e de como esse tema seria trabalhado. As questões relativas às histórias singulares dos adolescentes, mas também sobre os percursos profissionais dos professores, alimentaram nossas trocas. Os detalhes da história de cada um eram desconhecidos para todos os outros da

equipe. É verdade que os jovens falavam pouco... e apenas a diretora e a assistente social tinham encontrado com os pais, tendo permanecido discretas com o que tinham escutado. Soma-se a isso o desconhecimento manifesto da hipótese de que tanto no percurso de exclusão, como no percurso de exílio, algo da história dos sujeitos vem à tona. E o que vem à tona é sempre essa busca de um lugar, que era o que o dispositivo defendia, mesmo que não pudesse oferecer isso plenamente.

Depois de numerosas trocas, a equipe entra em acordo de trabalhar nesse duplo tema: designação-deslocamento, o que permitiu acima de tudo condensar a situação desses alunos com a situação dos profissionais que eram tanto designados ao lugar que ocupavam (na escola, no dispositivo) e deslocados para outros lugares (outro estabelecimento escolar, outro dispositivo, ou mesmo uma turma de alunos mais tradicional...) Esse tema envolvia também algo que mobilizava desde o início as discussões: “De onde vêm esses adolescentes, quem são eles, como oferecer um lugar para eles, deixando a possibilidade que eles mesmo se apropriem?”.

Combinamos assim de trabalhar, em primeiro lugar, a partir de situações diretamente relacionadas a esse tema, abordando-o através de suportes culturais num segundo tempo. Também combinamos que uma última sessão seria dedicada à escrita de uma avaliação interna. Fazendo isso, nós poderíamos nos desfazer juntos da fantasia que apareceu no começo, em que eu era a professora que leciona e que iria enriquecê-los teoricamente; quanto aos alunos com dificuldades, eu seria a psicóloga que analisa e joga ao público as loucuras de cada um.

A sexta sessão foi marcada pela operação de desconstrução das noções de “designação” e “deslocamento”, que estavam no centro das sessões de análise de práticas precedentes. Cada um dos participantes evocou livremente algumas das representações em torno dessas noções e pôde reagir àquelas trazidas pelos outros. Essa grande troca tinha como objetivo confrontar os pontos de vista e, sobretudo, enriquecer a compreensão e a apreensão dessas duas noções a partir dos mais diferentes olhares e da variedade das experiências de cada um. O que ficou foi, mais do que tudo, o quanto há de violência tanto na exclusão como na inclusão dos profissionais e adolescentes, sendo que também verificou-se a necessidade de transformar as representações e práticas para trabalhar essa violência e com essa violência.

A sétima sessão foi inteiramente consagrada à ilustração do que se passou no encontro anterior e na desconstrução das noções de designação-deslocamento a partir de suportes culturais variados. Cada um dos participantes foi convidado a apresentar a todos os outros um objeto de sua escolha a partir do qual seria possível sintetizar o que ele entendia a respeito desses termos e explorar aquilo que eles implicavam. A discussão foi em seguida aberta a todos.

Os objetos trazidos e compartilhados foram: suportes visuais (quadros, esculturas), áudio (música), vídeo (filme, documentário), mas também textos teóricos, textos literários, objetos do cotidiano e objetos usados em experimentos científicos. A escolha de cada objeto foi comentada, servindo de suporte para a discussão. Todos tinham o mérito de apresentar algo da identidade pessoal e profissional dos participantes, ilustrando com isso a escolha do tema em seus aspectos mais condensados. O objetivo desse trabalho era de permitir a cada um de abordar tais temáticas a partir de um ponto de vista singular. Foi o momento em que puderam se encontrar o adulto e o profissional, uma vez que a distância e as tensões entre adulto e profissional já tinham sido objeto de numerosas elaborações ao longo dos grupos de análise de práticas, permitindo que se fizesse um resumo do que tinha sido atravessado desde os primeiros encontros, como, por exemplo: como encontrar a distância ideal entre não essencializar as dificuldades desses jovens oriundos da imigração e não deixar de banalizar os percursos



traumáticos dessas famílias? Tratava-se de uma avaliação do desenrolar do trabalho, permitindo que trouxéssemos à tona as resistências coletivas e singulares, cada um localizando os meios de se emancipar. Essa sessão do trabalho foi particularmente rica para cada um, tanto emocional quanto intelectualmente, pois os objetos compartilhados eram carregados de afetos e de história. Sem jamais perder de vista o que estávamos fazendo juntos – elaborar práticas pedagógicas eficientes para melhor acolher os jovens em sofrimento –, tivemos de dar nossos corpos, carne e um suplemento de alma para alcançar nossos objetivos. Foi um momento fundador para essa equipe, marcando uma transformação no posicionamento dos professores, que a partir dali não se colocaram mais nem em espera passiva nem tampouco numa posição exagerada com o desejo de ajudar. Eles passaram a oferecer uma escuta ajustada ao que poderia ser endereçado a eles como demanda.

Sustento que isso só foi possível porque a demanda dessa equipe, explicitada quando ainda estava em elaboração, foi tratada a partir de suportes ligados a conhecimentos exteriores, e não a partir de situações singulares vividas por cada um, e também porque tratamos disso clinicamente, tanto em seus aspectos defensivos como nos criativos.

Não ceder à função de resposta do analista e acolher positivamente essa demanda como uma oportunidade clínica, e não como um ataque ao enquadre do trabalho, foi o que permitiu tornar operativo esse espaço de trabalho. Essa postura nos ajuda a não ceder à sedução da sereia de dar uma satisfação à demanda, deixando aberta a via à concepção de uma metodologia original e inovadora, fazendo com que seja possível de se responder a essa situação em seus limites.

Com efeito, se os GAP em sua forma clássica (Balint, 1957) confrontaram o grupo às resistências que eram denunciadas pelos adolescentes e outros profissionais, isso tinha a ver com o fato de que essas resistências espelhavam as resistências do próprio grupo e dos sujeitos que faziam parte dele, o que estava ligado ao sentimento de fracasso do trabalho da cultura. Portanto, é apelando aos objetos culturais (Diet, 2010) enquanto objetos ativos e ativadores de representações, que se abriu a via para a simbolização da violência, favorecendo a criação de um fundo cultural comum que faltava tanto na relação pedagógica com os alunos como na relação entre os profissionais. Esse momento crucial do processo se revelou um receptáculo e um transformador de afetos arcaicos incorporados, que antes barravam a potencialidade da mudança.

## **Daqui e de lá**

Os saberes constituídos, tais como os ensinamentos classicamente transmitidos nas práticas pedagógicas, são, de todo modo, objetos culturais fortemente investidos e expostos aos ataques destes alunos que abandonam as aulas, violentos, excluídos, migrantes, suscetíveis de destruir a escola, os professores e os saberes. É como um transplante que não funciona. Ora, esses alunos atravessaram uma história de exílio. Para eles, investir em objetos culturais é algo paradoxal, estar entre aqui e lá, com o risco de encontrar-se em lugar nenhum. Identificados massivamente a suas histórias singulares e a de seus pais e avós, esses adolescentes que se veem em situação de exílio escolar estão face a uma repetição traumática. O mecanismo a ser entendido aqui é o do encaixe numa série. Os profissionais que tem que lidar com esses processos complexos de identificação também se encontram em situação de exílio profissional. “Condenados a investir” (Aulagnier, 1986), eles precisam antes de tudo restaurar suas próprias relações com os saberes,

ou seja, com os objetos culturais a transmitir, para que consigam enfim desempenhar sua tarefa primeira, transmitir um saber.

O processo de transformação que iniciamos permitiu que a função formativa desses grupos se desse em três modalidades: junto dos jovens que estavam inscritos no dispositivo, junto das equipes que passaram a se sentir sustentadas por tais iniciativas, e junto da instituição, que passou a ser reconhecida em sua potencialidade instituinte. Nisso, foi a tensão entre subjetivação e alienação própria a todos esses dispositivos de intervenção que pode ser questionada.

Os dispositivos sempre visam produzir o sujeito, a subjetivação. Eles se situam na parte econômica, entre práxis e doxa, servindo ao homem para organizar e orientar seus gestos, pensamentos e discursos. Nosso tempo conhece uma proliferação de dispositivos que alienam nossas subjetividades. A fim de se liberar desse jogo, Agamben (2007) mira a ideia de uma profanação, de um retorno ao profano, no sentido de restituir aos homens aquilo que é sagrado, de forma que eles possam fazer uso livre. Para esse autor, a profanação é um contra-dispositivo que restitui ao uso comum o que o sacrifício tinha deixado separado. Os dispositivos não mais visam os processos de subjetivação, mas de dessubjetivação e de assujeitamento. Assim, a ideia é de desarticular os dispositivos dessubjetivantes para pensar em novos que seriam subjetivantes.

Um dispositivo se propõe, o enquadre se coloca e o contexto se impõe (Benghozi, 2006). O que se objetiva é a mudança, e tipo de mudança. Ou, se trata de adaptação, qual adaptação?

Deparamo-nos aqui com uma situação de extensão da psicanálise:

tendo por base dispositivos que juntam muitos sujeitos numa experiência do Inconsciente que seria inacessível de outra forma, um ou vários psicanalistas tentam sustentar as condições de um trabalho psicanalítico em grupo, com casais ou famílias, com equipes de trabalho numa instituição

escreve René Kaës antes de acrescentar que “essas extensões sempre foram e seguem sendo uma condição para o desenvolvimento da psicanálise, mas elas suscitam reticências e resistências” (2015, p. 27, *tradução nossa*).

Para ir mais longe, temos de adentrar no debate vivo da psicanálise aplicada versus a aplicação da psicanálise. Aqui e agora eu me limitarei a orientar a discussão em relação a um imperativo para o clínico comprometido com equipes instituídas que devem pensar suas intervenções não exclusivamente pelo primado de uma relação tranfero-contratransferencial entre sujeitos, mais que deve levar em consideração processos complexos de identificação aos dispositivos e de serialização de dispositivos.

## **O complexo de Dante**

Para ilustrar esse ponto e para concluir este trabalho, gostaria de tentar formular uma ideia surgida ao trabalhar com estes profissionais e com jovens em exílio escolar, exílios que entendíamos como repetição de exílios familiares. Submeto então à reflexão e à sagacidade do leitor essa serialização do exílio com a exclusão como algo que, como certa ambição, proponho nomear de complexo de Dante.

Em *A Divina Comédia* (1472), Dante narra a visão de um mundo sobrenatural. Acompanhado do poeta Virgílio, depois pela bela Beatriz, Dante é levado a contemplar os suplícios dos condenados ao Inferno, o estado das almas no Purgatório e as alegrias celestes

dos justos no Paraíso. Confrontado a fortes emoções, ele acaba caindo numa espécie de recalque, algo como que inanimado, a cada passagem em direção a um círculo posterior. Depois dessa errância, Dante se encontra em Exílio. Ele não encontra mais o seu lugar no mundo. Mesmo não se identificando realmente com os condenados, ele não consegue se impedir de fazê-lo repetidamente, precisando ser acompanhado para efetuar essa viagem e encontrar seu lugar.

Sobre essa época, ele escreveu: “O tema, quando tomado literalmente, é o estado das almas depois da morte [...]; se consideramos alegoricamente, é o homem submetido, enquanto ser livre, à justiça que o recompensa ou que o pune a partir de suas boas ou más ações”.

Para Olivier Douville (2007), a errância é um exílio sem metamorfose subjetiva ou uma viagem sem destino. Eu não penso da mesma forma, nem mesmo em casos de psicose grave, ao menos quando os sintomas delirantes ainda oferecem alguma esperança para uma tentativa de inscrição. O que postulo então é que, como a errância é melhor tolerada num espaço institucional de contenção, as errâncias graves, patológicas, seriam menos frequentes e sobretudo menos violentas quando também compartilhadas com os representantes de instituições educativas.

A errância, como falha de inscrição, remete ao conceito de “malinscrição” [*mésinscription*]<sup>2</sup> de Alain-Noël Henri (Omay & Gaillard, 2009). Segundo seu autor, esse conceito visa o que chamamos comumente de desvio e designa o fato de que o desviante não é em si mesmo um desviante, mas ele se torna um

quando, ao sabor das mutações na organização simbólica de uma sociedade, ele se encontra transformado em emblema do terror e do horror, ou simplesmente do problema ao qual se ligam as representações recalçadas (Henri, 2009, p. 57, *tradução nossa*).

Portanto, há uma horda bem heterogênea de sujeitos que são reconhecidos ou que se reconhecem nesse conceito e malinscrição: os loucos, os doentes, os pobres, os marginais de todas as ordens, os jovens... O que há de comum entre esses malinscritos é o efeito violento que eles produzem na ordem da representação. Esses malinscritos são mal inscritos, mas não são desinscritos ou não inscritos no espaço social, pois nele deixam traços.

Para Douville (2007), a errância é o signo alarmante da coincidência entre a presença e a aparência. Proponho o contrário, a errância deve ser olhada pelo ângulo de sua aparição na esfera social, ou seja, a partir de um questionamento que faça referência ao subjetivo, ao social e ao político. O adolescente que consegue atualizar seu lugar e seu posicionamento em cada uma dessas categorias pode questioná-las assim como elas o questionam, em suas exigências de respostas que não podem nem ser comparadas a outras exigências, ficando como questões geralmente sem respostas. Esse complexo de Dante pode ser heurístico porque nos permite atravessar perfeitamente nossas identificações: quem são os condenados? Quem é Dante? Quem é Virgílio? E Beatriz? Desta feita, esse complexo nos leva a pensar os mecanismos de serialização e a complexidade dos processos identificatórios nessas situações de exílios.

---

<sup>2</sup> Essa tradução já foi usada no artigo “Vínculo genealógico e o trabalho de historização em instituição”, de autoria de Gaston Gaillard e Pablo Castanho, publicado em *Cadernos de Psicanálise – SPCRJ*, v. 30, n. 33, 2014, 119-135. Retirado de: <https://spcrj.org.br/uploads/2019/10/2014.pdf>

## Referências

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (M. Rueff, trad.). Paris: Rivages, Payot.
- Alighieri, D. (1910). *La divine Comédie*. (R. de Laménais, trad.). F. Paris: Flammarion. (Texto original publicado em 1472).
- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. Paris: Ramsay.
- Balint, M. (1957). *The Doctor, his Patient and the Illness*. London: Pitman Medical Publishing Co.
- Benghozi, P. (2006). Pré-contre-transfert, cadre et dispositif. Discussion de l'exposé de Jean-Claude Rouchy. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47(2), 25-29.
- Diet, E. (2010). L'objet culturel et ses fonctions médiatrices. *Connexions*, 93(1), 39-59.
- Douville, O. (2007). *De l'adolescence errante. Variations sur les non-lieux de nos modernités*. Paris: Éditions Pleins Feux.
- Kaës, R. (2015). *L'extension de la psychanalyse: Pour une métapsychologie de troisième type*. Paris: Dunod.
- Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri: Penser à partir de la pratique*. Toulouse: Érès.
- Rouchy, J-C. (2008). *Le groupe, espace analytique*. Toulouse: Érès.

**Tradução e revisão gramatical:** Gabriel Binkowski

**E-mail:** gabriel.binkowski@gmail.com

Recebido em dezembro de 2019 – Aceito em março de 2020.