

**APRENDIZAGEM, REDE E CARTOGRAFIA:
SOBRE A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Wilson Maranhão Sampaio*
Silier Andrade Cardoso Borges**

RESUMO: Este trabalho identifica o conceito de fracasso escolar a partir de Latour, Deleuze, Guattari e Despret. O trabalho foi desenvolvido em um processo de leitura e diálogo intertextual dos autores propostos.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Investigações conceituais; Cartografia; Teoria ator-rede; emoção.

RESUMEN: Este trabajo identifica el concepto de fracaso escolar a partir de Latour, Deleuze, Guattari y Despret. El estudio se llevó a cabo un proceso de lectura y diálogo intertextual de los autores propuestos.

Palabras claves: Fracaso escolar; Investigaciones conceptuales; Cartografía; Teoría actor-red; Emoción.

Panorama sobre o fracasso escolar no Brasil: a produção contemporânea em educação

A relevância das discussões acerca do fracasso escolar, expressas pelas situações de repetência, evasão e distorção idade-série, se desvela historicamente e se faz presente nos âmbitos da produção acadêmica, da formulação de políticas públicas e do cotidiano de educadores e familiares. Notando-se a importância de tais discussões para o entendimento dos impasses enfrentados pelo sistema educacional vigente no país, isto é, das nuances e características de escolarização da sociedade brasileira, afirma-se possibilitar a elaboração de estratégias de enfrentamento nas diversas condições singulares do não-aprender.

Objetivando estabelecer um panorama do fracasso escolar no cenário brasileiro contemporâneo, bem como os movimentos de continuidade e

* Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenador do Curso de Psicologia da Universidade Salvador (UNIFACS). – wmsampaio@gmail.com

** Graduando em Psicologia da Universidade Salvador (UNIFACS), é pesquisador bolsista de Iniciação Científica – PIBIC pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. - silier@outlook.com

descontinuidade que permeiam a elaboração do saber na temática, Angelucci et al (2004) identificaram vertentes teórico-metodológicas distintas que orientam a produção de pesquisa, sendo estas: problema essencialmente psíquico, questão institucional, meramente técnico ou como problemática que reside tão-somente na esfera política. Dentre as produções investigadas pelos referidos autores, ressalta-se que coabitam perspectivas psicologizantes e tecnicistas, de caráter culpabilizador, notando-se discursos fragmentados que circulam a partir da noção de que o fracasso consiste em fenômeno individual cognitivo, psicomotor ou neurológico, atribuindo ao discente exclusiva responsabilidade de sua condição de não-aprendiz.

Outra investigação, de expressiva conotação política, responsável pelo exame de revisão temática, destaca o caráter provisório das pesquisas que investigam o fracasso escolar, haja vista a precariedade inerente aos estudos que se pretendam enunciar verdades finais e causais sobre o fenômeno em questão (PAULA; TFOUNI, 2009).

Apresentando-se como linha de fuga das propostas usualmente fraturadas produzidas sobre o fracasso escolar, Sampaio (1999) propõe uma estratégia discursiva que transversaliza educação e saúde, abarcando as instituições responsáveis pelo cuidado com a criança (família e escola) com a Psicanálise. Tal investigação possibilitou analisar o que permeia o processo de ensino-aprendizagem, rastreando a produção de sentido dos escolares sobre o não-aprender, sobretudo a partir da legitimação da fala das crianças em situação de multirepetência. Esta legitimação, portanto, estabeleceria as condições de superação da situação de não-aprendiz, através dos caminhos apontados pelas próprias crianças.

Entretanto, apesar dos esforços vários dos diferentes atores em solucionar a problemática, a condição de fracasso escolar persiste, sobrevoando a educação básica no país. É plausível afirmar que o acontecimento apresenta-se como uma realidade indissociável da história da escolarização no Brasil (PAULA; TFOUNI, 2009).

Entre a cartografia e a rede sociotécnica: considerações conceituais sobre o aprender e o não aprender

Preliminarmente, vê-se relevante problematizar a noção de fracasso escolar. Embora tratada de forma comumente naturalizante pelos que investigam essa temática, nota-se a inexistência estrita desse objeto de pesquisa. Há, entretanto, fenômenos diversos que são amparados sob essa designação genérica, como a repetência, a evasão, a dificuldade de aprendizagem ou mesmo o desempenho insatisfatório em uma única disciplina (PAULA; TFOUNI, 2009). Sem a pretensão de realizar a “ortopedia” do fracasso escolar, isto é, sua modelização ou ajustamento, mas compreendendo-a como modo de expressão do singular, da errância e do devir, afirma-se o seu caráter de acontecimento; enquanto rede e ator, sua fabricação resulta de fluxos, circulações e alianças estabelecidos por elementos heterogêneos (humanos e não-humanos) conectados, dispostos ou em movimento (MORAES, 2003).

É sabido que as questões sociais tem sido objeto das ciências humanas mais diversas. Entretanto, avançar na discussão sobre o fracasso escolar na perspectiva de Bruno Latour implica em movimentarmos na trama de entidades conceituais que resgata e fabrica a Teoria Ator-Rede (TAR). Surgida a partir do campo de estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade nos anos 1980, a TAR busca atender o princípio de simetria generalizada proposta pela Antropologia das Ciências. Este princípio propõe que todos os fenômenos do mundo sejam analisados pelos mesmos termos, isto é, que os fenômenos ontologicamente distintos são efeitos de um processo de existência coletivo onde estão envolvidos homens e objetos, humanos e não humanos, em uma rede complexa de relações híbridas. Os objetos, nesta perspectiva, não são entes dominados pela volição humana, nem meros intermediários de uma relação homem-mundo: não é possível, portanto, pensar os humanos em sua história sem compreender que sua ação é intercambiar propriedades, deixar-se afetar pelos não humanos. (MELO, 2011; CORDEIRO, 2010). Há inclusive ampla literatura nacional que possibilita ao leitor aprofundar-se nas diferentes nuances da Teoria Ator-Rede, notando seus enredamentos com a

elaboração de conceito, tangenciamento entre as disciplinas e alianças com as práticas profissionais (ARENDR, 2008; CORDEIRO, 2010; MELO, 2011; MORAES, 2003; MORAES, 2004).

Sem recair no ideal de purificação e expurgação dos não humanos na fabricação dos fatos científicos, expressa pelo imaginário de neutralidade e objetividade no experimento, a perspectiva latouriana ressalta a dimensão de construção coletiva na composição de novos territórios, em outras palavras, agenciamento de entidades, associação entre atores, compreendidas como tudo que produz ou sofre efeitos por ações de outrem, dispostas em uma rede formada por fluxos, devires e conexões mestiças de múltiplas entradas e saídas (FERREIRA, 2008; LATOUR, 2000). Partindo para outros níveis de análise, torna-se possível, inclusive, notar a influência de atores conceituais em Deleuze e Guattari (2011) na fabricação latouriana de rede sociotécnica, principalmente no que concerne às noções filosóficas de multiplicidade dos atores constituintes, da possibilidade de cartografar territórios e da conexão entre elementos heterogêneos, características aproximativas do rizoma (MORAES, 2003; FERREIRA, 2008).

Norteando-se a partir das reflexões produzidas pelos encontros desta pesquisa, observaram-se no transcurso das discussões três necessidades: 1) de integrar as atividades desempenhadas ao artigo de Rosa Pedro, intitulado “sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais”; 2) de apreender, no transcurso do aprimoramento do olhar para elementos híbridos e seus vínculos, a definição de mediação/ tradução segundo a Teoria Ator-Rede, tendo em vista sua aparente imprecisão conceitual, frente à urgência dos prazos delimitados; 3) de decidir o referencial frente ao dilema metodológico apresentado pelos pesquisadores.

Percebendo o que Pedro (2010) definiu como característico do ofício do cartógrafo o risco de se esquivar da problematização ao não identificar os próprios movimentos do pesquisador na rede, notamos dificuldades em identificar as concepções dos diferentes autores (deste mesmo referencial) sobre o conceito de

mediação e translação/ tradução. Frente à diversidade de definições encontradas, em um primeiro momento concluiu-se que se tratava de uma “imprecisão conceitual”. Tais definições são listadas abaixo, restringidas apenas às encontradas em Pedro (2010) e Melo (2011):

- Apropriação singular que cada autor faz da rede e na rede;
- Jogo que coloca em cena interesses, influências e resistências;
- Processo partilhado por humanos e não-humanos;
- Processo de fazer conexões, compor novas associações;
- Forjar uma passagem entre domínios;
- Estabelecimento de comunicação;
- Ato de invenção a partir da mistura de elementos heterogêneos;
- Criação de convergências e homologias;
- Traição ou quebra de fidelidade;
- Atribuir a um elemento de uma rede um papel a ser representado por ele;
- Emprestar uma identidade a um elemento a partir de todos os elementos da rede, em movimento mútuo e contínuo, a partir dos desejos, expectativas e/ou interesses de cada um dos tradutores;
- Não significa apenas a mudança de um vocabulário para outro, mas antes de tudo um deslocamento, um desvio de rota, uma invenção de uma relação antes inexistente que modifica todos os elementos de uma rede;
- Tornar uma linguagem compreensível;

- Transformar um enunciado problemático numa linguagem de um outro enunciado particular;

- Aprendizagem/ deslocamento que traduz e transforma.

Frente às quinze diferentes definições mapeadas, de início considerou-se não haver precisão conceitual neste posicionamento teórico. Entretanto, a opinião anterior foi objetada quando se considerou: 1) O caráter dinâmico dos conceitos, tendo em vista a exigência de “seguir os atores” que nunca estarão dispostos estaticamente, mas em construção; 2) Não há traduções “certas” ou “erradas”, e que as traduções são sempre imperfeitas, justamente porque cada ator que circula na rede realiza uma apropriação singular do seu significado (PEDRO, 2010); 3) E, principalmente, que imprecisão e amplitude conceitual não são necessariamente sinônimas, tendo em vista que a diversidade conceitual pode ser produto da complexidade do fenômeno a que se propõe investigar. Trata-se, pois, de multiplicidades; também os conceitos, assim como os fenômenos, se articulam em redes, ou rizomas, e seus componentes formam outros conceitos em ligação (cf. DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Igualmente, dada a proximidade conceitual da 15ª definição de tradução listada acima (bem como, na realidade, de todas as outras), acrescenta-se o que Larrosa Bondía nomeia de experiência: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Em Pedro (2010) identificamos a cartografia das controvérsias, bem como a pertinência metodológica deste arsenal filosófico, ético e político como estratégia de rastrear os atores humanos e não-humanos envolvidos na produção da chamada “dificuldade de aprendizagem”. A autora conceitua “controvérsia” como “um debate (ou uma polêmica) que tem por ‘objeto’ conhecimentos científicos ou técnicos que ainda não estão totalmente consagrados” (PEDRO, 2010, p. 87). “Caixa-cinza” seria, portanto, uma questão de pesquisa (um fato ou uma técnica)

que ainda produz controvérsia: tal é o fracasso escolar, como revela Angelucci et al (2004), ao enumerar as várias vertentes interpretativas predominantes no estudo do não aprender (enquanto problema essencialmente psíquico; meramente técnico; exclusivamente institucional; ou político).

Frente ao dilema metodológico imposto pela pesquisa entre a Cartografia de Deleuze e Guattari e a Teoria Ator-Rede do Bruno Latour, nota-se: 1) A necessidade de eventualmente transitar na zona de convergência entre esses dois núcleos conceituais não antagônicos; 2) A necessidade de se desvincular do saber psicanalítico presente na pesquisa de origem, sem negligenciar sua contribuição no estudo anterior (cf. SAMPAIO, 1999), no sentido de promover avanços; 3) A proeminência da Teoria Ator-Rede e o seu princípio de simetria generalizada como instrumentos capazes de possibilitar a investigação de elementos híbridos dispostos em rede (como os que produzem o fracasso escolar), bem como seus vínculos singulares, mediações e traduções.

Portanto, dar conta do atual estado de não aprender, implica valer-se do arsenal de ferramentas conceituais e metodológicas da Teoria Ator-Rede, tangente ao arcabouço filosófico da cartografia, que possibilitam vislumbrar a rede que sustenta o não aprender quando os pesquisadores se disponibilizam a seguir os atores e escutar/ perscrutar suas vozes, naquilo que apresentam de dissonantes, na produção dessa condição adversa à efetivação da cidadania.

Com o avançar dos estudos promovidos pela presente pesquisa na esfera do não-aprender, não puderam os próprios pesquisadores sair incólumes. É de se notar que o movimento de pensar com a rede implica em um movimento dos pesquisadores, onde a pesquisa ausenta-se do seu caráter de neutralidade e distanciamento objetivo, para ingressar em um universo sócotécnico onde os atores que participam em associação da investigação científica são também co-responsáveis pela fabricação dos objetos investigados. É o processo de feitura em curso, contínuo movimento de tessitura das redes, que reside o cerne da pesquisa latouriana. Duas diferentes nuances decorrem desse problema, simultaneamente

de caráter político e epistêmico: a primeira, a questão da implicação dos pesquisadores no transcurso da pesquisa e na produção de seus objetos (DESPRET, 2011a). O segundo, referente à complacência dos sujeitos experimentais, produtos dos dispositivos experimentais que paradoxalmente se propõem a inibi-los ou controlá-los (DESPRET, 2011b).

É na potência ontológica da rede, enquanto sistema circulatório, que se exhibe à pesquisa toda a sua capacidade de fabricar fatos e produzir realidade. Portanto, é no interjogo de associações entre valores e fatos, materialidade e humanidade, constituídas de histórias de vida particulares (incluindo a dos próprios pesquisadores, suas mobilizações singulares e suas associações híbridas), que se fabricam os fenômenos e a rede de pesquisa se constrói. Aponta Pedro (2008) que não apenas sinalizamos as conexões, mas também nos modelamos. Sem o reconhecimento do caráter epistemológico, político e ético da pesquisa que corremos o risco de deixar de fora da análise o movimento que nós mesmos tecemos na rede, enquanto pesquisadores. A caixa-cinza, o fenômeno aberto às controvérsias da sua problematização, exige assim o compromisso com tamanha postura implicada. “Afinal, o peixe não vê a água do aquário. [...] As experiências, as maneiras de ver e de se organizar nos são tão familiares que nos é difícil pensar de outra forma” (DESPRET, 2011b, p. 30).

Ademais, a segunda questão nos remete aos experimentos de Hans e Milgran, onde se problematiza o fenômeno da complacência dos sujeitos como efeito dos dispositivos experimentais, ou pelo menos da disposição dos atores humanos e não-humanos que participam e sustentam a rede (DESPRET, 2011b). O não-aprender assume com esta perspectiva nova feição, observando que a condição, simultaneamente insustentável e sustentada, não é um produto onde os elementos constituintes que se dispõem a fabricá-lo (isto é, os dispositivos experimentais que envolvem os pedagogos, o diagnóstico, a escola, a clínica, o teste psicológico e de desempenho, o boletim, o psicólogo, a sala de aula, a família e muitos outros) não coadunam com o comportamento esperado da criança em situação de “dificuldade de aprendizagem”.

Nesta perspectiva, assim como Catherine Lutz reformula os objetivos de sua pesquisa conforme avança em seus estudos sobre as emoções (DESPRET, 2011a), também os pesquisadores desta investigação tiveram seus questionamentos reconduzidos e reorientados, conforme os atores se delineavam no transcurso da pesquisa. Duas reorientações se iniciaram: conduzidos em inquirir a produção sócio-técnica do não aprender, viu-se necessário investigar as condições de possibilidade do aprender. A partir da segunda reorientação, viu-se pertinente questionar a própria constituição da Psicologia e seus saberes diversos.

Para a primeira, resgataram-se noções distintas, mas que se tangenciam entre si, contribuindo para fabricar conjuntamente o conceito de aprender. Trata-se, nesse ponto, de analisar o produto do entrelaçamento das noções de experiência proposta por Bondía (2002), enquanto aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, a de aprendizagem proposta por Melo (2011), como processo vinculado com os outros, empreitada de risco que leva em conta a recalcitrância de humanos e não-humanos, e a definição de emoção de Despret (2011b) enquanto ser posto em movimento, disposição que cultivamos, corpo colocado em experiência. Aprender, nos evidencia os autores, é aprender a ser afetado no contato com a alteridade, humana ou não-humana, no transcurso do corpo emocionado.

Para a segunda inquirição, questionou-se a constituição da Psicologia, sob os prismas da Epistemologia Política e da TAR, subvertendo os valores conceituais que a concebem como a aplicação de uma teoria, para uma prática clínica diversa que fundamenta a multiplicidade de suas epistemologias com suas diferentes técnicas de inscrição. Logo, legitima-se a possibilidade não apenas de esboçar uma Psicologia distinta desta que tem se submetido ao ideal de modernidade, mas também compreender os efeitos que a submissão a este ideal proporcionou para a Psicologia moderna (TSALLIS et al., 2006). Visão esta que conduz à Psicologia enquanto arquipélago, saber mestiço de práticas sociais e fluxo circulatório: não é possível bifurcá-la dos sistemas filosóficos e pedagógicos, bem como das práticas históricas que sustentam seu saber e poder.

O processo de investigação da literatura possibilitou notar que o saber psicanalítico presente na pesquisa de origem (cf. SAMPAIO, 1999), muito embora ofereça escuta para possíveis condições de superação enunciadas pela própria criança, bem como evidencie a trama discursiva que contribui para a formação do não aprender, tem permanecido sua análise a nível institucional (isto é, a família, a clínica, a escola). Tal postura conduz a uma assimetria que não atenta necessariamente para a diversidade de elementos não humanos, seus vínculos impensados e suas traduções com atores humanos, que contribuem para a mobilização e produção do fracasso escolar.

Como estratégia de superação das limitações interpretativas que comumente sobrevoam os estudos sobre fracasso escolar, observamos que o princípio de simetria generalizada da TAR implica em tratar fenômenos, fluxos e movimentos sob os mesmos termos (MORAES, 2004). Assim sendo, propõe para a temática a possibilidade de seguir o percurso da produção do fato sócio-técnico: financiamento de pesquisa, instituição escolar, relação e engajamento afetivo entre familiares e envolvidos na escolarização, salas de aula, dificuldade de aprendizagem, discurso midiático, discurso biomédico, familiar e pedagógico, matriz pedagógica, formação de pedagogos, salários correspondentes, material escolar, renda familiar, histórias de vida, condição socioeconômica dos envolvidos, a própria criança, seu lazer, vínculos e sua enunciação sobre o (não) aprender, etc.

Compreendendo “cartografia” como desenho que acompanha e ao mesmo tempo se faz, verificamos a pertinência de prosseguir com as investigações sobre o não aprender enquanto processo em curso, produzindo o mapa sem decalques, sem negligenciar o seu caráter de fenômeno fabricado, acontecimento ou efeito em rede de elementos diversos, humanos e não humanos.

Rastrear os elementos heterogêneos, bem como suas disposições, seus vínculos e traduções a partir da fala da criança, possibilitará oferecer caminhos possíveis ainda a serem percorridos. Sem desprezar os riscos e resguardando algumas recomendações: “ao invés de um ‘protocolo normalizado’, o cartógrafo leva no bolso ‘um critério, uma regra e um roteiro de preocupações’ sempre aberto a redefinições” (PEDRO, 2010).

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B, et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2001): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARENDDT, R. J. J. Maneiras de pesquisar no cotidiano: contribuição da teoria do ator-rede. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. spe, 2008.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, n. 19, 2002.
- CORDEIRO, M. P. Psicologia social ou psicologia das associações? A perspectiva latouriana de sociedade. **Psico Ψ**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs** (volume I). São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DESPRET, V. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, 2011a.
- DESPRET, V. Os dispositivos experimentais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, 2011b.
- FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1. Mar. 2008.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- MELO, M. F. A. Q. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, Abr. 2011.
- MORAES, M. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. V. 11, n. 2, maio/ago. 2004.
- MORAES, M. A Psicologia como reflexão sobre as práticas humanas: da adaptação à errância. **Estud. Psicol.** (Natal), Natal, v. 8, n. 3, dez. 2003.
- PAULA, F. S; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009.
- PEDRO, R. Ciência, tecnologia e sociedade – pensando as redes, pensando com as redes. **Liinc em Revista**, v.4, n.1, 2008.
- PEDRO, R. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais. In: FERREIRA, A; FREIRE, L.; MORAES, M.; ARENDT, R.. (Org.). **Teoria Ator-Rede e Psicologia**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2010.
- SAMPAIO, W. M. **Quando crianças falam a respeito do não aprender**: uma reflexão na interface da educação com a psicanálise. 1999. 221 f. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

TSALLIS, A. C.; FERREIRA, A. A. L.; MORAES, M. O.; ARENDT, R. J. O que nós psicólogos podemos aprender com a teoria ator-rede? **Interações**, v. 12, n. 22, 2006.