

A FUNDAMENTAÇÃO ESTATÍSTICA, O GOVERNO DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAIS

THOMAS POPKEWITZ¹
SVERKER LINDBLAD²

Resumo: O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), pode ser entendido historicamente como uma forma particular de dizer a verdade sobre as pessoas e a mudança. Primordial nesse estilo de raciocínio da investigação contemporânea e das reformas escolares é a estatística. Historicamente, as estatísticas modernas envolvem o paradoxo da administração das populações pelo Estado em nome da independência e da liberdade. Os cálculos internacionais contemporâneos e o *ranking* do desempenho dos alunos incorporam esse paradoxo da administração das populações. Os seus números fabricam os princípios sobre quem é — e como deverá ser — a criança. A fabricação que torna a criança certo tipo de pessoa é produzida por intermédio das distinções, categorias e magnitudes incorporadas nas estatísticas. Além disso, a comparabilidade nos inventários ou perfis dos tipos de pessoa produz, no impulso para a inclusão, diferenças e exclusões. A análise realizada neste artigo é direcionada para os estudos da ciência e para as políticas do conhecimento.

Palavras-chave: Estatística. Sistema de razão. Governo da educação. Inclusão/exclusão. Fabricação de tipos humanos.

STATISTICS REASONING, GOVERNING EDUCATION, AND SOCIAL INCLUSION AND EXCLUSION

Abstract: Organization of Economic Co-operation and Development (OECD)'s Program for International Student Assessment can be understood historically as a particular way of telling the truth about people and change. Central to this style of reasoning in contemporary research and school reforms is statistics. Historically, modern statistics entail the paradox of the state administration of populations in the name of freedom and liberty. Contemporary international calculations and ranking of student performance embody this paradox of the

¹Universidade de Wisconsin-Madison, Departamento de Currículo e Instrução – Madison (WI), Estados Unidos. E-mail: tspopkew@wisc.edu

²Universidade de Gotemburgo – Gotemburgo, Suécia. E-mail: sverker.lindblad@ped.gu.se
DOI: 10.1590/ES0101-73302016165508

administration of populations. Their numbers fabricate principles about who the child is and should be. The fabrication or making the child as a certain kind of person is produced through the distinctions, categories, and magnitudes embedded in statistics. Further, the comparativeness in the inventories or profiles of classes of people produces difference and exclusions in the impulse to include. The analysis is directed to science studies and to the politics of knowledge.

Keywords: Statistics. System of reason. Governing. Inclusion/exclusion. Fabricating human kinds.

LE RAISONNEMENT STATISTIQUE, LE GOUVERNEMENT DE L'ÉDUCATION, ET L'INCLUSION ET L'EXCLUSION SOCIALE

Résumé: Le Programme International pour le suivi des Acquis des Élèves (PISA) de l'OCDE (*Organisation de coopération et de développement économiques*) peut être compris historiquement comme un mode particulier de dire la vérité sur les sujets et le changement. Primordial de ce style de raisonnement de la recherche contemporaine et de la réforme de l'école est la statistique. Historiquement, les statistiques modernes impliquent le paradoxe de l'administration des populations par l'État au nom de l'indépendance et de la liberté. Les calculs internationaux contemporains et le classement de la performance des élèves intègrent ce paradoxe de l'administration des populations. Leurs numéros fabriquent les principes sur qui est l'enfant et comment il devrait être. La fabrication qui fait de l'enfant une sorte de personne est produite par les distinctions, les catégories et les grandeurs incorporées dans les statistiques. En outre, la comparabilité dans les inventaires et les profils des types de personnes produit différence et exclusions dans la poussée pour l'inclusion. L'analyse est dirigée vers les études de la science et les politiques de la connaissance.

Mots-clés: Statistiques. Gouverner. Inclusion/exclusion. Fabrication des types humains. Système de raison.

Introdução

Populações são vistas meramente como dados para identificar um campo de intervenção e planejamento social, a fim de trazer melhoria social e progresso. Relatórios estatísticos nacionais e internacionais convidam, por exemplo, às comparações ao longo do tempo e do espaço, entre categorias, e podem ser usados em vários tipos de análises quantitativas, particularmente quando as pesquisas estão voltadas à política educacional. *Education at a glance 2014: OCDE indicators* (OCDE, 2014),¹ um relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), proporciona múltiplas compa-

rações estatísticas, não só sobre as populações matriculadas ou que completaram a educação escolar, as quais se relacionam com fatores sociais e econômicos, mas também sobre os resultados escolares e os desempenhos dos alunos. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OECD, o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMMS) e a Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP), dos Estados Unidos, usam indicadores populacionais para relatar o progresso nacional, como por exemplo, o desempenho em ciências e matemática. Menos óbvios, mas ainda incluídos, estão os registros de categorias populacionais dos pobres e dos grupos raciais e de imigrantes.

A inscrição do “pensamento” populacional nas reformas e pesquisas deve ser considerada além do desejo evidente de proporcionar sociedades mais produtivas e justas. A inscrição das populações, como um sujeito autônomo que é visado como cerne da mudança nas reformas e pesquisas, não é feita apenas por dados controlados por números. A plausibilidade e a inteligibilidade das estatísticas são garantidas por meio de sobreposições e múltiplas práticas históricas que não dizem respeito apenas à lógica dos números. É a esse sistema de agrupamentos de pessoas em estatísticas que voltamos nossa atenção. Nosso argumento é que o “pensamento” sobre populações em práticas educativas implica gestos duplos e um paradoxo: as práticas para incluir populações e garantir equidade produzem processos degradantes que geram exclusão (POPKEWITZ, 2008).

Utilizamos a seguinte abordagem: a primeira seção considera os relatórios estatísticos atuais como um elemento de controle da vida social moderna. Esse processo de governo ocorre por meio da inscrição de um determinado sistema de regras e normas que ordena os problemas, os julgamentos e o sistema de retificações que são feitas para moldar a mudança educacional. A segunda parte explora o conjunto de regras e normas incorporadas no “pensar” sobre as populações. Esse conjunto de regras utiliza a noção de fabricação como tendo um duplo sentido de ficção e construção de tipos de pessoas que a educação pode administrar. Teórica e historicamente, fabricações de tipos humanos permitem uma reflexão sobre a relação da individualidade com o pertencimento social nas reformas escolares. A seção final reflete sobre a noção de “em situação de risco”, que é uma categoria comum nas estatísticas nacionais e internacionais, com o objetivo de avaliar como essa frase contém um sistema de razões que simultaneamente exclui, em seu ímpeto de incluir.

Nossa abordagem é diagnóstica e histórica: questionar como, historicamente, os números tornam-se plausíveis e são considerados “razoáveis”, como uma maneira de pensar sobre política e investigação, e questionar sobre os limites de tal pensamento em questões sobre inclusão e exclusão social.² Argumentar dessa maneira fornece um modo diferente de estudar questões educacionais do que aquele encontrado em estratégias analíticas do empirismo (“o que funciona!”) e na dialética da teoria crítica sobre educação. Assim, o nosso argumento sobre es-

estatísticas educacionais não é sobre serem “boas/más”, sobre sua utilidade, ou viés; nem é para censurar ou condenar números ou estatísticas utilizadas na educação. É para colocar essas práticas dentro de um contexto cultural e político mais amplo, com regras e normas inscritas em reformas, como a das políticas, por meio de sua normalização, divisão, e exclusão.

Estatísticas como práticas culturais: aritmética política e a domesticação do acaso

Pensar sobre pessoas por meio do raciocínio estatístico é tão intrínseco à nossa “razão” que muitas vezes desconhecemos que “pertença” a uma invenção histórica. O raciocínio estatístico sobre grandes grupos de pessoas é uma das importantes invenções do século 19.³ Estatísticas existiam anteriormente, mas eram sobre o fenômeno individual. Não era possível “pensar” sobre populações ou grandes agregados de pessoas por meio de números até diferentes invenções históricas surgirem da matemática, estatística, física e administração do Estado, no século 19.

Esta seção explora três qualidades da estatística moderna como um modo de pensar sobre populações. A primeira delas é a estatística como uma forma particular de fundamentação para o governo das sociedades modernas. A segunda qualidade é a “mente sem-domicílio”, um duplo movimento do conhecimento, associado com a modernidade. Esse conhecimento ocasiona estratégias de distanciamento formadas por meio de abstrações que funcionam como métodos para a organização da vida diária, da experiência e do pertencer. A fundamentação estatística sobre as populações corresponde a tal estratégia. A terceira qualidade é a função estatística para domar a mudança e a vida moderna aparentemente incerta, por meio do fornecimento de ferramentas administrativas que estabilizam e harmonizam as relações sociais e os processos.

Estatísticas como uma tecnologia de governança

Estatísticas aliam-se à ideia do Estado de bem-estar social no governo da nação moderna.⁴ Histórias sociais de estatísticas o localizam na formação dos Estados alemão, francês e britânico modernos. As preocupações dos teóricos alemães com a ciência da polícia no século 18 foram as de regular e manter a ordem. *Statistik*, o termo alemão, foi historicamente um método de policiamento. Existia para calcular a administração da população para fixar as extremidades da riqueza, a ordem pública, a virtude e a felicidade. Estatísticas, por exemplo, organizaram as populações para controlar epidemias e para regular a arrecadação de impostos. Até o século 19, a palavra francesa *statistique* e a britânica *statistics*, palavras que

significam a aritmética do Estado, existiam para coordenar a relação das necessidades humanas com as intervenções do Estado. Administradores do Estado, por exemplo, falavam do bem-estar social em termos de questões biológicas — tais como reprodução, doença, e educação (“natureza” humana, desenvolvimento individual, crescimento e evolução).

Estatística como ferramenta de intervenção social envolve um determinado sistema da razão que não é apenas a dos próprios números. No século 19, o planejamento estatal para o progresso unia-se ao planejamento de pessoas: o Estado poderia intervir na vida social para permitir a ação (agência) do indivíduo para planejar sua vida para a felicidade futura, esta última como um tema político central da república e da democracia. Quando as pessoas falavam sobre controle, Foucault (1979) argumenta, elas referiam-se a técnicas específicas pelas quais um governo, no âmbito do Estado, era capaz de governar de modo que os indivíduos seriam cidadãos “produtivos”. Conhecimento estatístico torna possível conceber a economia e a sociedade como modos de intervenção. É uma tecnologia que arranja as pessoas em teorias de probabilidade sobre populações. A criação das populações como uma maneira de pensar e planejar, a fim de corrigir as condições sociais e econômicas “nocivas”, bem como de permitir que o indivíduo se torne um cidadão autônomo, capaz de agir com liberdade. (HACKING, 1990; ROSE, 1999).

Estatísticas definiram qualidades e características da humanidade em categorias populacionais. Características populacionais funcionam como associações entre grupos estatísticos de pessoas e os atributos de crianças em particular, embora, estritamente falando, previsões estatísticas não têm qualquer influência (ou poder preditivo) sobre os indivíduos. A ‘Guerra contra a Pobreza’ nos Estados Unidos, por exemplo, levou à invenção da categoria de pobreza como um esquema para a administração social e intervenção. A pobreza existia antes disso, mas não classificada e tabulada como um dispositivo de política de Estado e pesquisa, para planejar a intervenção em populações específicas, por razões morais e econômicas. A pobreza foi, a partir de então, conceitualizada em termos instrumentais e empíricos relacionados a agregados estatísticos, a partir dos quais características específicas poderiam ser atribuídas à pessoa, e de acordo com o quanto o crescimento e o desenvolvimento poderiam ser acompanhados e fiscalizados.

A construção das populações é uma tecnologia social para pensar, ver, agir e sentir sobre a mudança de condições sociais e, embora não seja muitas vezes considerado, mudar pessoas (CASTEL, 1991; HACKING, 1990; 1991; na educação, POPKEWITZ, 1991). Definir como pessoas “se encaixam” em um grupo é mais do que apenas uma forma de classificar. O conhecimento estatístico incorpora as distinções que se sobrepõem à política e à cultura da vida diária. Desde as várias características do desenvolvimento da criança, relacionadas com a idade e série escolar, até as suas características sociais (urbana, em situação de risco, pessoa desfavorecida, dotada, adolescente, desempenho), a escola contemporânea é ordenada

por meio de categorias de populações derivadas da estatística e é intensificada, por exemplo, por meio de discussões sobre as políticas americanas atuais de testes estandarizados de alto impacto (*high-stakes testing*) e de comparações internacionais de desempenho acadêmico do estudante na política e na pesquisa suecas.

O raciocínio populacional não é implantado apenas como fundamentação estatal ou administrativa, mas também como o raciocínio do professor sobre como solicitar e identificar as crianças em relação à seleção de currículo e instrução (POPKEWITZ, 1998b). Quando os educadores falam sobre as crianças como adolescentes, desfavorecidos ou dotadas, por exemplo, tal entendimento incorpora fundamentação populacional (probabilidade).

A fundamentação, no entanto, não é apenas sobre agregados estatísticos dos membros de um grupo uniforme, com características particulares, tais como crianças com baixa autoestima, provenientes de lares desfeitos, ou aqueles com baixo desempenho. Em primeiro lugar, as categorias concretizam o problema e as causas, a fim de ajustar as questões sociais. Os princípios ordenam e estruturam o que importa no planejamento escolar e para o indivíduo pensar e experimentar. Categorias populacionais, por exemplo, estão incluídas na pesquisa sobre “fundos de conhecimento” (GONZALEZ & MOLL, 2002). A pesquisa dirige a atenção para aquilo que se espera que os professores reconheçam, a fim de organizar a instrução de acordo com os estilos de aprendizagem relacionados com as crianças “pertencentes” às classificações particulares das populações. Programas são implantados para corrigir problemas de populações-alvo, livros são escritos sobre grupos classificados como populações étnicas, pesquisas são organizadas utilizando conceitos e teorias de padrões culturais e sociais das práticas educativas familiares entre essas populações. Adicionalmente, o ensino em sala de aula envolve modos de classificar crianças como membros de populações, para que os professores experimentem e atuem.

A inclusão de fundamentação populacional é proeminente em comparações internacionais, por meio de avaliações em larga escala. Durante as últimas décadas, esse tipo de pesquisa se expandiu radicalmente e, muitas vezes, é usada na formulação de políticas, a fim de identificar e encontrar soluções para as crises educacionais; por exemplo, os resultados em estudos do PISA na Alemanha e na Suécia têm desempenhado um papel importante na formulação de políticas e pesquisas. Da mesma forma, há um crescimento de publicações de pesquisas sobre como lidar com os resultados de tais comparações internacionais. Lindblad, Petersson & Popkewitz (2015) identificaram mais de 11.000 publicações sobre esse tema durante o período de 2003 a 2014. A fundamentação populacional tem desempenhado um papel vital na determinação de diferenças de desempenho definidas entre grupos taxonômicos, as quais servem para delinear o sistema educacional de um país, em termos de gênero e origem social ou geográfica. As diferenças são comparadas com características sociais, institucionais e de gestão dos sistemas

de ensino, a fim de analisar a razão de tais disparidades na educação, na cultura ou na sociedade, bem como nas características individuais e de direcionamento de carreira.

Este labor sobre funções estatísticas que transformam crianças em objetos culturais é comparativo. O estilo de raciocínio sobre as populações é apresentado através de categorizações, associações entre os grupos taxonômicos, normalidade de desempenhos entre diferentes grupos sociais e econômicos, e de modelagem de mudanças que abrange a esperança (às vezes, promessa) de corrigir as iniquidades e as desigualdades, em nome desses grupos, por meio de diferentes medidas educacionais. Esse estilo de fundamentação é traduzido em discursos de política educacional, a fim de melhorar o ranking internacional ou para minimizar déficits educacionais, conforme definido pela pesquisa comparativa internacional.

Isso conduz a uma segunda qualidade da fundamentação populacional. Números e categorias invadem os espaços culturais e políticos, de políticas públicas, de pesquisas e de programas para firmar um estilo comparativo de fundamentação. A comparabilidade nunca é apenas dos números, suas magnitudes e equivalências. Quando nos voltamos a esta última, estatística é uma tecnologia social que diferencia, normaliza, individualiza e separa.

Se olharmos para as reformas políticas e educacionais progressistas da virada do século 20, as leis estatísticas regiam uma população e, assim, afetavam o que antes era entendido como desenvolvimento histórico inevitável. A operação fundamental do novo conhecimento estatístico foi incluída na chamada ciência moral e aconteceu para trazer a maior felicidade para o maior número de pessoas. Entretanto, essa noção de felicidade aferiu e mediu, não tanto a felicidade de homens e mulheres, mas, curiosamente, a felicidade das populações classificadas como excluídas do reino da felicidade: os pobres, os imigrantes, outras raças além da “americana”, e assim por diante. Em um sentido importante, as populações identificadas para o planejamento foram as constituídas por “infelizes” e fora da norma por causa da imoralidade, criminalidade, prostituição, divórcios, pobreza e higiene.

A relação de normalidade e patologia é (re)visionada na pesquisa contemporânea para reconhecer a diferença e incluir estabelecendo diferenças. A disparidade de desempenho e categorias de crianças “urbana”, socialmente desfavorecida e em situação de risco, em contexto norte-americanos e em muitos europeus, implica o reconhecimento da criança que é diferente, o que engloba diferenças e separações. A ordenação e as classificações estatísticas para inclusão incorporam, simultaneamente, as relações entre normalidade e patologia. Quadros estatísticos sobre a aprendizagem, o desempenho e as características do ensino concretizam distinções sociais e culturais que circundam a vida cotidiana, a fim de separar os atributos individuais da criança que “desempenha” da criança que não se “encaixa”. Talvez essa comparação seja o fardo da ciência social moderna, que representa diferenças como as qualidades e atributos dos tipos populacionais de pessoas. O para-

doxos dos relatórios de estatística coloca as pessoas em um contínuo de valores que classifica e enumera tendências centrais, com os extremos tidos como o patológico.

É importante tornar visível como as várias tecnologias da ciência são práticas políticas, não obstante o rigor metodológico. O sistema da razão e distinções comparativas estabilizam os princípios estruturantes do presente, em nome da retificação de erros sociais.

Números como promotores do Bem Comum e da Agência Humana

De muitas maneiras, a discussão sobre populações está relacionada, com alguma ironia, à ideia da agência. Usando a linguagem da teoria política, agência implica o movimento da ordem objetiva das instituições para o reino da subjetividade, que é administrada em nome da liberdade (POCOCK, 2003). Conceitos da Reforma sobre a pessoa foram revistos como categorias da mente humana, cuja alma tinha qualidades morais e racionais para intervir e mudar a vida de alguém (MAUSS, 1938/1979). A agência do indivíduo foi feita na categoria primordial de progresso, tais como intervenções humanas para trazer a perfeição para o futuro.

A invenção de estatísticas para ordenar e diferenciar grandes grupos de pessoas é incorporada neste compromisso histórico e político mais amplo para com a agência humana. As estatísticas reuniram um grande número de atributos discretos do indivíduo em um todo social que poderia ser operado a fim de promover o bem geral e a liberdade do indivíduo. Isso é, pelo menos em teoria, o que a aritmética política traria para a sociedade civil. Teorias da agência constituíram pessoas como sujeitos autônomos de motivos e percepções, a fim de definir as ações que moldariam o futuro (MEYER, 1986). Conceitos de agência e interesse humano nos mundos de língua anglo-saxã, francesa e alemã delinearão um indivíduo que conheceria e agiria em um mundo que permitisse a descoberta de uma ordem social autônoma, sujeita às suas próprias leis (WITTROCK, 2000). A invenção das votações políticas modernas foi, por exemplo, uma resposta ao governo de massa durante a década de 1930, nos Estados Unidos, onde o governo representativo substituiu a convenção partidária, e houve a necessidade de reafirmar simbolicamente a agência nos novos contextos de governo (MERELMAN, 1976; em relação aos métodos da ciência na educação, POPKEWITZ, 1981)

Ainda contra tais divisões está a invenção histórica da agência, que coincidiu com a “invenção” da sociedade e do social. Varela (2000) argumenta que a formação de personalidades individuais, sujeitos individuais e a ideia da sociedade emergiram no momento histórico exato em que a legitimidade do poder baseava-se na ideia de “vontade” geral. O indivíduo, na *philosophé* francesa do século 18, por exemplo, estava ligado à “descoberta da sociedade”, em um processo de

afastamento das representações religiosas. Enquanto a palavra *sociedade* é apresentada antes do Iluminismo, ela surge para fornecer uma maneira de pensar sobre a existência humana coletiva, instituída como o domínio essencial das práticas humanas. Antes do século 18, a noção de sociedade era de associações de pessoas, e não de “lares” coletivos e de pertença. As ideias de progresso, civilização e pluralismo são possíveis somente com ideias sobre sociedade, como a sua referência implícita (BAKER, 1994). Elas assumem a prioridade lógica e os valores morais da sociedade como a moldura da existência humana coletiva.

A domesticação do acaso e a ordenação da mudança

A “razão” embutida nas estatísticas é a domesticação do acaso e da mudança (ver, por exemplo, HACKING, 1990). A fundamentação estatística pode ser historicamente pensada como relacionada à erosão do determinismo no século 19. A ordem social pré-determinada ou cosmologias religiosas já não eram capazes orientar a ação. A história da estatística moderna é “a medida da incerteza” (STIGLER, 1986). A virtude histórica particular dos relatórios estatísticos é que fenômenos diversos e sociais em fluxo são estabilizados para ordenar os fenômenos passíveis de observação, cálculo e administração. A estatística moderna (e as ciências sociais que incorporam elementos da estatística em suas práticas de descoberta) substituiu a noção de natureza humana do século 19, pela ideia da pessoa normal (e pessoas), por meio da qual ordem e regularidade podem ser oferecidas à contingência.

A domesticação do acaso é importante para o governo democrático moderno. O surgimento da democracia, a ascensão do capitalismo organizado, bem como do pensamento social e filosófico, fizeram mudanças e incertezas parecerem uma pré-condição da própria vida. A noção de mudança incessante, por exemplo, é construída na própria ideia de progresso e a ideia da república que traz o cidadão cosmopolita do Iluminismo para as teorias políticas. O futuro é construído por meio do cidadão, cuja participação é necessária para o governo. Os conceitos de liberdade, independência e a agência do cidadão são construídos sobre noções de contingência do presente no desenvolvimento do progresso.

A contingência, no entanto, continuamente incorpora certezas. Essa relação de certeza e incerteza aparece nas psicologias da criança da virada do século, as quais foram traduzidas em modelos de currículo. Os estudos da criança de G. Stanley Hall e as psicologias conexionistas de Edward L. Thorndike, na virada do século 20, incluem imagens e narrativas sobre a criança, que equivaliam a uma visão normalizada sobre quem a criança deveria ser. A universalização da criança forneceu princípios comparativos para raciocinar sobre as diferenças no crescimento, desenvolvimento e modos de pensamento dos imigrantes e populações ra-

ciais (POPKEWITZ, 2008). As teorias de probabilidade permitiram um contínuo da diferença do que era “natural” para a criança, em qualquer momento da vida.

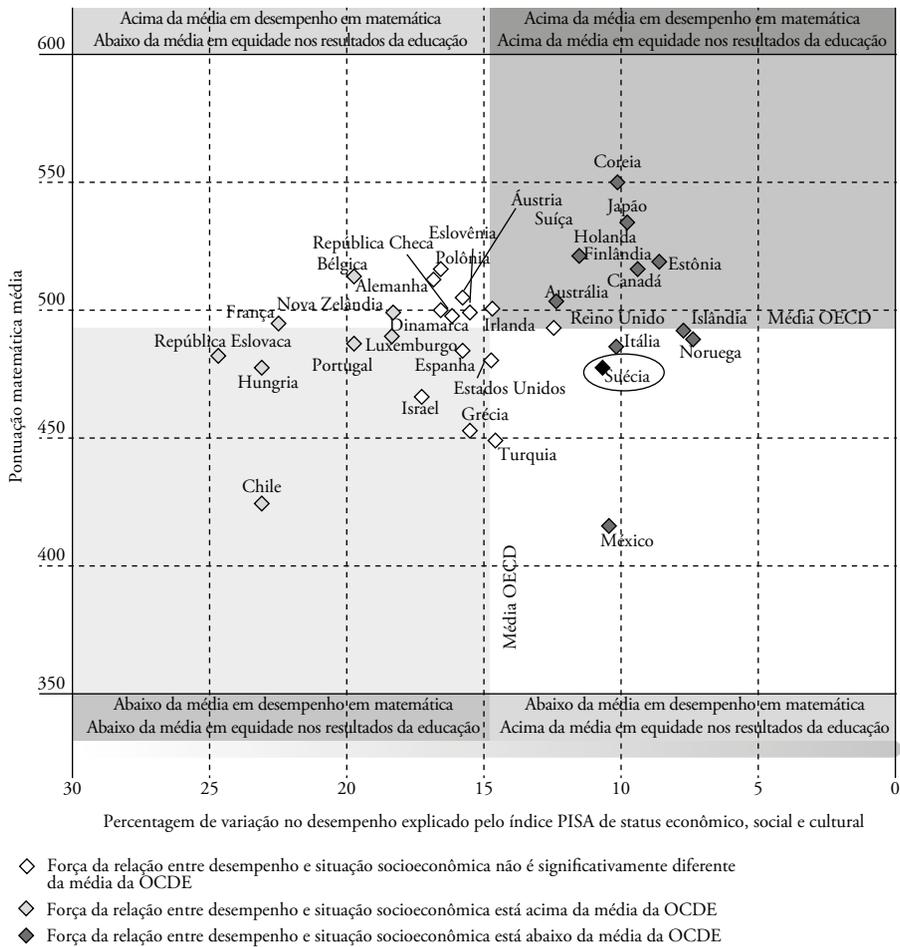
Medições internacionais, contemporâneas, do desempenho do estudante mantêm a relação de certeza e incerteza, mas com um conjunto diferente de princípios sobre a natureza e o processo. O pressuposto é que a classificação correta e a ordenação apropriada podem ser arranjadas, para que os problemas sociais possam ser confrontados por meio de ações que mudarão as pessoas para melhor e impedirão que outros se juntem aos grupos onde esses problemas sociais estão localizados (HACKING, 1995, p. 360).

A Figura 1, da OCDE, retrata diversos sistemas escolares nacionais, em função dos desempenhos dos alunos em testes de competência, e mostra como esses resultados nos testes correlacionam-se com o status socioeconômico do indivíduo. A Suécia, por exemplo, aparece como abaixo da média em desempenho nos testes e também tem uma ligação crescente entre a situação socioeconômica dos seus estudantes e esses resultados. Essas e outras estatísticas são utilizadas para fabricar e visualizar o declínio da educação na Suécia, em comparação com outras nações. As estatísticas também servem para identificar a necessidade de implementação de modelos de mudanças a fim de melhorar a educação. O imperativo da mudança convive com o medo. A melhora na educação sueca objetiva evitar não somente um declínio mais profundo na educação mas também os perigos do declínio da própria sociedade.

À medida que as comparações internacionais dos desempenhos dos alunos são examinadas mais de perto, os conjuntos de princípios correlacionados com a segurança e a incerteza, com esperança e medo da mudança na educação, tornam-se mais visíveis. A certeza e incerteza estão incorporadas nas avaliações ordenadas pelas abstrações da escola como um sistema cujas qualidades desejadas são chamadas de “*benchmarks* internacionais”, que estabelecem como norma a teoria de escolas eficazes. O *benchmark* é o que deve ser alcançado para o futuro sucesso do aluno e da sociedade. As medidas estatísticas da OCDE geram princípios de segurança já que fornecem “conhecimento para lidar com situações da vida real e ser equipado para a plena participação na sociedade” (OCDE, 2016).

A qualidade descritiva da linguagem não é, de fato, descritiva; é produtiva, já que une as descrições aos modelos de intervenção. Os autores de um relatório nacional da OCDE na Suécia, por exemplo, afirmam: “Nós fornecemos avaliações externas e independentes das políticas e práticas de educação, a partir de uma perspectiva internacional, a fim de aprimorar os resultados da educação” (PONT & DONALDSON, 2014). Seu subtítulo é “principais problemas e próximos passos” e oferece caminhos para os países melhorarem o desempenho. O desenho de processos que OECD declara é feito sob medida para cada contexto das nações e une princípios da contingência e da incerteza com a certeza — a lógica da sua prática é mais complexa do que a prática da lógica, que separaria e colocaria a certeza e a incerteza em polos opostos.

Figura 1
O desempenho do estudante e a equidade, PISA, 2012.



Fonte: OCDE (2015), com base na OCDE (2013).

Os princípios da certeza e incerteza (contingência) sobrepõem-se aos princípios da normalidade e da patologia. As comparações estatísticas dos desempenhos dos alunos enfatizam os componentes que dizem respeito à seleção e desenvolvimento profissional de professores, bem como definem categorias sociais e psicológicas da criança e da família que não conseguem êxito nas avaliações. Estas são, então, relacionadas aos modelos de currículo, de modo a maximizar os desempenhos. O relatório da OCDE na Suécia (OECD, 2015), por exemplo, mapeia diferenças entre nações e os desempenhos suecos para re-

lacionar pontos fortes e desafios — desequilíbrio ou patologias que impedem o máximo proveito do sistema pela nação. Os gráficos iniciais do relatório concentram-se em medidas de equidade social e impacto econômico e social do desempenho dos alunos. Seguem-se, textualmente, relatórios das performances dos participantes de 15 anos de idade que não atingiram níveis mínimos de desempenho nas avaliações de matemática.

Os fatores contextuais são as diferenças estatísticas que produzem desequilíbrio. Esse conhecimento “de base” correlaciona avaliações de desempenho às diferenças nas características psicológicas e sociais dos alunos e ao desenvolvimento profissional de professores. Diferenças psicológicas entre as nações são definidas, por exemplo, por meio de categorias de motivação dos alunos, percepção do estudante de autorresponsabilidade pelo fracasso e evasão escolar dos alunos. As diferenças psicológicas entre os alunos precedem o esclarecimento textual das diferenças nos fatores de desenvolvimento profissional do professor e de liderança escolar nacionais, registradas como diferenças das médias nacionais em relação às médias da OCDE (como os líderes escolares usam o tempo, alocação de recursos e financiamento da escola).

O contexto equivale àquelas características de diferenças que podem ser calculadas, geridas e administradas através de modelos de intervenções. A correlação com os valores de referência, que serviu para definir o “contexto”, elide qualidades históricas, nacionais e culturais específicas de educação, a fim de avaliar as características nacionais. O contexto referia-se apenas aos elementos que “se encaixavam” no esquema de classificação do modelo de gestão, o qual eliminou qualquer especificidade de lugares históricos e espaços culturais e políticos.

O conhecimento estatístico que ordena e classifica populações está tão profundamente enraizado no pensamento moderno que é difícil pensar sobre a socialização da criança moderna sem raciocinar por meio de teorias de probabilidade estatísticas. No entanto, nós raramente consideramos os números sobre populações como um sistema particular de razão, com certas características epistêmicas e qualidades relacionadas a governar por meio de regras específicas e normas da razão, como a domesticação de mudança e do acaso e da “mente sem-domicílio”.

“A mente sem-domicílio”

Uma das qualidades da “razão” enraizada na classificação das pessoas como populações é o que Berger, Berger e Kellner (1974) chamam de “*homeless mind*”, ou seja, ser capaz de refletir sobre *si*, tanto como objeto como quanto assunto. Com base na sociologia do conhecimento, os autores veem “a mente sem-domicílio”, como uma forma de agir e “ver” na modernidade, o que implica uma consciência particular. Eles associam essa maneira de ver e pensar com a bu-

rocratização e produção tecnológica. Nosso interesse em “a mente sem-domicílio” é menos sobre essas características institucionais e mais sobre o quanto quantificação incorpora princípios históricos mais amplos sobre a relação de individualidade com o pertencer coletivo e com “lar”.

“A mente sem-domicílio” capta a ideia da razão da pessoa “iluminada”, que tem a capacidade de ver “fatos” externos ao ego, mas que ainda passa pela consciência do sujeito. Essa consciência proporciona condições que substituem a dependência anterior das relações face-a-face para avaliar a verdade, a honestidade e a honra. A verdade está ligada a modos de conceber e analisar, uma ordem temporária racional para a vida diária e suas possibilidades de mudança (ver, por exemplo, SHAPIN, 1994; BLEDDSTEIN, 1976). Essa consciência envolve a possibilidade de sistematizar, conceituar, e administrar o ego nas relações sociais. O método para a compreensão envolve criar conjuntos abstratos de conceitos para tratar a sociedade, a nação, o cidadão, a família e a infância, de um modo não disponível anteriormente. Além disso, ele cria um campo apartado para a razão humana em processos de mudança, a partir do raciocínio que envolve o encontro das regras celestiais no mundo terrestre de Deus.

As abstrações implicam um “sem-domicílio” particular para a consciência moderna. Esse “sem-domicílio” envolve abstrações sobre a existência distintamente humana, que parece não ter um lugar histórico, uma especificidade cultural ou limites geográficos. As classificações e medições que acompanham esses conceitos, no século 19, incorporam a lógica para interpretar eventos distantes, que se voltam para a vida cotidiana e para a experiência humana. As novas teorias das probabilidades permitiram a codificação e a padronização dos fenômenos dispersos sob um único guarda-chuva de atributos sociais e econômicos da população. A estatística forneceu novas maneiras de pensar sobre as condições de mudança, por meio das abstrações da sociedade, da economia e da cultura. As pessoas foram classificados dentro de grupos populacionais para identificar ou corrigir as condições sociais e econômicas “nocivas”, bem como para o policiamento e organização da segurança das populações.

Por um lado, as práticas sociais associadas com números e populações são exatamente o oposto de produzir locais de pertença. A quantificação, por exemplo, é uma tecnologia de distanciamento social do imediato e do local, que fornece uma linguagem comum e universal (PORTER, 1995). O distanciamento e abstração de si como uma refletividade é uma característica marcante, se é que podemos usar essa expressão, da perícia moderna das ciências humanas, encontrada em Freud, Marx, Durkheim, Weber, Vygotsky e Dewey e trazida para práticas sociais e educacionais contemporâneas.

A característica dos números para localizar o ego em uma ordem abstrata das coisas humanas é para perder de vista o próprio lar e sua urgência em criar estratégias de distanciamento para a reflexão. O distanciamento é um processo de

individualização que se reinsere na vida cotidiana em teorias sobre o que é visto e executado. Os exemplos anteriores de pensar sobre si mesmo como um trabalhador, em um grupo étnico, ou como um adolescente, são essa dupla qualidade de distanciamento e abstração de uma maneira que serve como um sistema de posicionamento global (GPS) para a vida cotidiana. “Pensar” sobre as populações por meio de teorias das probabilidades fornece uma maneira de “ver” a si mesmo no tempo universal da humanidade, que também retorna para aquela vida e para os seus princípios de ordenação. A mente sem-domicílio é uma característica dos números, e a estatística é sua tecnologia, a qual coloca indivíduos em uma relação de categorias transcendentais que parecem não ter localização histórica particular ou autor para estabelecer um lar.

No entanto, esse distanciamento é uma aproximação com o imediato e a recriação da pertença e da esperança. Aqui está o paradoxo do Iluminismo e sua “modernidade”. Se usarmos as categorias das psicologias associadas com o consciente/inconsciente, com as zonas de desenvolvimento proximal, e a resolução de problemas como classificações comuns na educação, temos abstrações para pensar sobre a criança e sobre como a criança deve “pensar” e agir. As abstrações de tipos de pessoas estão inscritas como sistemas de reflexão na esfera de conhecimento pessoal. O professor reflexivo e a pesquisa-ação, por exemplo, situam abstrações sobre “prática” como conceitos simultâneos sobre o que observar na sala de aula e como um dossel teórico sobre os processos de pensar sobre o que deve ser feito na aplicação da “reflexão”. A abstração do “prático reflexivo” é adicionada a programas, teorias e narrativas sobre o perito e o professor profissional que lidam com crianças. A mente “sem-domicílio”, se é que podemos usar a frase, encontra seu lugar na vida cotidiana. O professor torna-se o solucionador de problemas, como um modelo de vida que “atua” como um fluxo entre universos, onde o ego é transformado em um distante objeto da reflexão e em um lugar imediato para agir e experimentar.

A mente sem-domicílio é, portanto, uma maneira de pensar sobre o nosso *self* do lado de fora de um determinado lugar que ainda assim dá sentido, apego e filiação e que une individualidade com espaços coletivos de pertença incorporados em conceitos do cidadão e da nação. Pensar por meio da fundamentação populacional significa envolver-se em uma determinada consciência da mente sem-domicílio, que torna domínios representáveis e aplicáveis para o cálculo, a deliberação e a administração. As comparações internacionais de resultados escolares são *dispositivos de inscrição* para governar a conduta por meio de processos de distanciamento e conexão do ego a conjuntos específicos de regras e normas.

Compondo pessoas e biografias: ordenando agência e ação

Nós começamos a discussão com o argumento de que a estatística incorpora distinções culturais e sociais, quando implantada na educação. Nós ain-

da argumentamos que a estatística em fenômenos educativos envolve uma forma particular de consciência “moderna” relacionada à mente sem-domicílio. Nesta seção, prosseguimos com a argumentação sobre como os números circulam e são conectados ao sistema da razão que lhe dá inteligibilidade para as reformas educacionais.

Em primeiro lugar, discutimos que não há nada natural ou inevitável em “ver” crianças em escolas como pertencentes a populações, tal como em usar diferenciação de níveis de desempenho, fases da infância (adolescência), ou em diferenciar uma criança na distribuição “normal” de uma desfavorecida, o imigrante e a criança “em risco”. Uma maneira de pensar sobre as classificações das populações envolve fabricações que fazem tipos específicos de pessoas. Hacking (1995; 2006) diz que as ciências humanas criam tipos humanos nos próprios processos de descoberta de “fatos” sobre as pessoas. Esse processo de produção de tipos de pessoas pode ser pensado como uma fabricação. Fabricação é uma “ferramenta” intelectual para pensar sobre a ordenação e as classificações de aprendizagem e desempenho das crianças como a composição de pessoas. A noção de fabricação ajuda a explorar as particularidades da estatística na composição de *tipos de pessoas*; isto é, inventários ou perfis de classes de pessoas que podem ser gerenciados e autogeridos.

Em segundo lugar, a fabricação de tipos de pessoas não envolve apenas técnicas de gestão; ela as distribui em categorias e analisa um modo particular de vida moderna. As abstrações sobre os tipos de pessoas concretizam mudança tal como consagrada nos processos que ligam o passado, o presente e o futuro. A temporalidade está incorporada na dialética hegeliana e nas noções analíticas de identificação de processos de gestão, de desenvolvimento e crescimento. A biografia de alguém é planejada como uma série de eventos ordenados — *ser* um aprendiz ao longo da vida, um adolescente, pais adolescentes, e assim por diante.

A fabricação de tipos de pessoas nos traz de volta à discussão anterior sobre “a mente sem domicílio” quando une individualidade ao pertencimento social e ao “lar”. Essa historização da estatística dentro de um sistema de razão torna possíveis processos culturais e políticos de fabricar tipos de pessoas. No entanto, também traz à tona as distinções comparativas que estabelecem as equivalências e as normas padronizadas e, simultaneamente, produzem as diferenças. Essas diferenças não são apenas as dos números e dos cálculos de magnitude. A fabricação de tipos de pessoas incorpora a realização de diferenças, inclusões e exclusões.

Fabricando pessoas e o problema da exclusão

As estatísticas, como dispositivo de inscrição que fabrica os tipos de pessoas, têm quatro qualidades diferentes, mas sobrepostas, nas ciências sociais

que se relacionam com números, avaliações internacionais, e questões de ensino e currículo.

Em primeiro lugar, e discutidos anteriormente, estão as nuances duplas da fabricação. Fabricar é criar uma ficção, e fabricar é produzir algo. Em uma camada estão noções de minoria, de imigrante, e de pais adolescentes como categorias criadas ou trazidas para a ciência social e para a política, a fim de ordenar e classificar as coisas do mundo que requerem atenção. Categorias de imigrante e “trabalhador estrangeiro”, a criança superdotada e aquela desfavorecida são ficções para responder a coisas que acontecem no mundo. As ficções, no entanto, não se referem somente ao pensamento ou às classificações imaginários. *As fabricações produzem tipos de pessoas*. Essa dupla nuance de ficção e produção torna possível considerá-las como novas técnicas para estruturar a realidade e produzir fenômenos. Instrumentos de pesquisa e banco de dados sobre o trabalhador e não-trabalhador, criança superdotada, delinquente e populações de imigrantes ordenam informações que podem gerir programas de retificação dos problemas sociais — para suprir a diversidade, a educação intercultural e os programas para atenuar as dificuldades de ser um imigrante, e assim por diante.

O movimento de estudo da criança e suas classificações de juventude e adolescência incluem a fabricação de tipos humanos. A classificação de Hall (1904) sobre desenvolvimento das crianças como uma “adolescência” não é um objeto que se pode tocar, mas modos de pensar, “ver” e sentir sobre “as coisas” do mundo que eram (e são) consideradas importantes. Hall (1904) usou a noção de adolescência para responder a eventos percebidos do mundo da infância e, com eles, fabricar teorias e programas que influenciariam a forma como o professor ensina, juntamente com a forma como as famílias e as crianças pensam sobre si mesmos.

Não é que a noção de adolescência não tenha sido utilizada anteriormente. Os romanos usavam a palavra *adolescência* para falar sobre o crescimento, mas eles e o mundo medieval não tornaram a criança um grupo populacional distinto na sociedade, cuja presença específica exigia atenção. A adolescência existia, em parte, para se obter uma maneira de ordenar a condução das crianças que entravam na recém-formada escola de massas, que incluía jovens “urbanos”, associados a imigrantes europeus e a populações afro-americanas que se mudaram do sul para ingressar na escola de massas, na América da virada do século 20.

Mais do que nós gostamos de pensar, os tipos humanos fabricados na educação, alvos de intervenção administrativa, são populações vistas como diferentes ou que se desviam do normal — como em oposição ao que é capturado nas noções da criança, da fala e do desenvolvimento normais (HACKING, 1995, p. 371). A adolescência não era apenas uma maneira de pensar em quem a criança é ou deveria ser. A adolescência conecta-se com o mundo e torna-se algo para agir e pensar sobre quem está no mundo. Teorias sobre o crescimento e desenvolvimento

das crianças, programas de reabilitação para crianças que não estão aprendendo, livros de autoajuda para os pais e linguagem médica mapeiam o normal e o anormal.

A naturalidade da adolescência como uma categoria de infância é inquestionável hoje em dia. Os “perfis” ou “inventários pessoais” do adolescente como tipos humanos são agregados, a fim de preencher os detalhes para a abstração sobre a sua constituição, de modo a raciocinar sobre as competências e as capacidades das pessoas (HACKING, 1995, p. 354).⁵ Teorias sobre a juventude e a adolescência criam categorias impessoais que se movem em diferentes setores da educação e, atualmente, fornecem parâmetros de referência para professores atuarem no plano da conduta da juventude.

Em segundo lugar, a fabricação de pessoas incorpora normalização e divisão. Fabricar pessoas é mapear espaços culturais sobre as qualidades e características das qualidades normalizadas e as características dos tipos de pessoas incluídas, diferenciando e classificando as qualidades e características que normalizam e “patologizam” diferenças.

As distinções e diferenciações que ordenaram o crescimento e o desenvolvimento da criança, em estudos sobre a mesma, nunca foram apenas as criadas por meio da ciência isolada. Os estudos de G. Stanley Hall sobre a criança, na América da virada do século 20, enunciaram uma tese cultural particular sobre quem a criança deveria ser. A adolescência foi posicionada como uma estratégia particular, que não só padronizou o normal, mas ao mesmo tempo reconheceu diferentes populações por meio de suas qualidades de desenvolvimento e crescimento. Suas distinções e diferenciações agregaram e conectaram as esperanças do iluminismo sobre a “razão” e ciência com as teorias políticas de participação, ética cristã e biologia social, para articular uma psicologia da criança como o futuro cidadão cosmopolita.

A fabricação dos tipos de pessoas tem feito diferenças que envolvem gestos duplos. A fabricação da adolescência, por exemplo, conectou discursos da medicina, psicologia e pedagogia, a fim de definir o que era normal ou patológico, tratando os problemas que surgiram a partir de desvios calculáveis. Os discursos incorporam o gesto de esperança de que a fase de transição da adolescência pode ser gerenciada a fim de garantir o desenvolvimento adequado para a vida adulta. No entanto, simultâneo ao gesto de esperança, havia o medo da juventude ser uma população perigosa que ameaçava a ordem moral por meio da sexualidade, da criminalidade, entre outros. Os pais, autores de livros educativos ou professores argumentariam sobre a necessidade de prestar atenção à adolescência da criança, a fim de produzir um adulto produtivo e autorresponsável.

Essa esperança e temores foram inscritos como as condições de vida urbana e as reformas sobre como as pessoas viviam. O estudo de Hall (1904) sobre o adolescente, por exemplo, envolveu o movimento de reforma preocu-

pado com a questão social, um termo usado pelos reformadores protestantes e cientistas sociais em reformas sociais e educacionais progressistas americanas. Estas preocupavam-se com a desordem moral da cidade e com diferenças entre determinados grupos e características de vida abjetos, julgados como fora dos espaços culturais da “raça americana”. Esta última foi uma frase para descrever os tipos de pessoas que representavam a promessa do republicanismo americano e eram diferentes dos grupos das mulheres fora de casa, imigrantes específicos e religiosos (católicos irlandeses, italianos, imigrantes orientais), e grupos raciais, tais como imigrantes chineses e afro-americanos que foram libertados da escravidão após a Guerra Civil americana.

Em terceiro lugar, os gestos duplos incorporam-se às codificações e padrões comparativos. Um tipo contemporâneo de pessoas são os pais adolescentes, que são reconhecidos como diferentes para a inclusão através da inscrição de gestos duplos. Os pais adolescentes são classificados como tendo cláusulas cronológicas, fisiológicas e legais sucintas e que podem ser aplicadas a muitas culturas — *o tipo* é uma adolescente mulher, grávida e (uma premissa não escrita) solteira. A normalização dos “pais adolescentes” (“mães em idade escolar”), argumenta Lesko (1995), é gerada por meio da interpretação de uma necessidade produzida nos debates culturais e políticos sobre a moral americana e os valores familiares. *Pais adolescentes* foram construídos no subúrbios americanos brancos nos anos 60, mas denota a paternidade e maternidade precoces nos guetos urbanos negros dos anos 80 e 90 (ver LESKO, 2001). Debates culturais sobre a deterioração da família, a permissividade e dependência são traduzidos em falhas individuais relacionadas a valores ruins, desesperança e falta de futuro. Medidas estatísticas são feitas para comparar os níveis de pobreza das crianças, o desempenho escolar em graus específicos, e outros fatores culturais e sociais (por exemplo, os *pais adolescentes*), a fim de direcionar fundos e programas para escolas deficientes. Estatísticas coletadas pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, por exemplo, identificaram que 68% dos pais que têm filhos fora do casamento são afro-americanos (MARTIN et al., 2015). Recentemente, um novo eufemismo foi introduzido por sociólogos: maternidade e paternidade precoces.

Em quarto lugar, as distinções incorporadas às medidas estatísticas criam biografias como tipos de pessoas. Uma escrita ou narrativa compõem algo como uma biografia, em que os números são melhorados com as práticas qualitativas, tais como portfólios nos novos currículos e padrões para a formação de professores em diversidade. As representações no censo dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, incorporam uma nova classificação de pessoas para a gestão etnoracial. A categoria de latino surgiu para classificar as pessoas, por exemplo, do Brasil, do Haiti, da Argentina e do México, como uma única população. Hoje, essa categoria de relato estatístico funciona em movimentos sociais e de políticas de educação para definir populações heterogêneas como homogêneas, por meio do sistema de razão utilizado.

Os perfis e inventários do adolescente como um tipo de criança codificou e padronizou “juventude” como uma categoria de tipo de pessoa em avaliações internacionais. Os dados estatísticos para avaliar *Estão os estudantes prontos para o mundo tecnológico rico: o que os estudos PISA nos dizem* (PISA, 2005) ou *Riscos e resultados da exclusão social: insights de dados longitudinais* (BYNNER, 2000), incorporam categorias de diferentes tipos humanos. Os relatórios identificaram os alunos que falharam; programas de ensino foram concebidos para medidas de remediação para as crianças que se encaixam na categoria de “sujeito que não passou” e de origem estrangeira. Resumos, mapas, gráficos e tabelas identificaram as características dos jovens para fornecer perfis das crianças que não se encaixam na imagem do estudante bem-sucedido.

O tipo de criança descrito foi usado para criar um plano de intervenção por meio de desenhos curriculares e processos de instrução, a fim de atingir grupos excluídos categoricamente e, ao mesmo tempo, normalizar e individualizar as categorias e distinções de crianças específicas. Em um estudo que nós conduzimos sobre a governança da educação e da exclusão social em nove países europeus, as distinções de estatísticas nacionais e internacionais sobrepuseram-se aos princípios gerados para interpretar experiência como diferentes camadas da educação — entre as entrevistas com funcionários do ministério, líderes do sistema de ensino e professores. Relatórios suecos governamentais que descreveram categorias de não desempenho educacional dos alunos de “origem estrangeira” ou “recém-chegados”, por exemplo, circularam juntamente com o planejamento de reformas e organização de programas instrucionais locais.⁶

Razão, populações e inclusão/exclusão

Os gestos duplos indicam o efeito das medidas populacionais como um sistema comparativo de razão que diferencia, distingue e separa. Como Dreyfus e Rabinow (1983) argumentam, todas as sociedades têm normas. Normalização envolve a ordenação e a individualização dos grupos em relação uns aos outros, a fim de viabilizar a administração social. A distinção imposta por relatórios estatísticos é um tipo especial de direcionamento estratégico, no qual as normas estão sempre em movimento para criar padrões do normal, a fim de isolar e tratar as anormalidades que receberam essa definição.⁷ As categorias de abandono escolar, minoria ou educação especial são importantes categorias administrativas depositadas no problema da inclusão social. As categorias de *tipos humanos* em relatórios estatísticos distinguem, enumeram, controlam e ordenam desvios em relação aos imperativos burocráticos.⁸

Distinções populacionais organizam diferenças. Isso implica montagens comparativas que diferenciam e separam aqueles que são cultivados daqueles que não têm essas qualidades — o atrasado, o selvagem e o bárbaro do século 19 e

a criança em situação de risco e o delinquente do presente. Reformas escolares, por exemplo, devem gerar uma sociedade inclusiva, na qual “todas as crianças aprendem” e onde “nenhuma criança é deixada para trás”. O gesto é fazer com que todas as crianças sejam iguais e tenham igualdade de oportunidades. Esse gesto de esperança se sobrepõe ao medo das crianças cujas características não são cosmopolitas e são uma ameaça para a unidade moral do todo — o atrasado e o deficiente intelectual da virada do século 20 e os desfavorecidos, os pobres e as populações designadas como étnicas e imigrantes, representados no contexto americano como a criança “deixada para trás”. Teorias de ensino e aprendizagem incorporam simultaneamente a afirmação da homogeneidade de valores e normas, que minimizam diferenças de pessoas, enfatizando o que é comum — ou o que deveria ser comum a e “a natureza” de — todos os seres humanos.

A construção da diferença é complexa, pois envolve processos de abjeção. A esperança para incluir “todas as crianças” implica simultaneamente um alijamento desses grupos específicos. Esse alijamento, ou expulsão, é chamado de “abjeção” em teorias feministas e sociais e na teoria política pós-kantiana. O aparelho da abjeção é uma maneira de ponderar como certos princípios de inclusão produzem outros, que não desfrutam do *status* do sujeito, mas cujas vidas estão circunscritas pelos modos cosmopolitas de vida. A abjeção é incorporada nas narrativas de liberdade e democracia da literatura americana do século 19. Morrison (1992) argumenta que tal literatura gravou uma linguagem que “poderosamente evoca e aplica sinais ocultos de superioridade racial, hegemonia cultural e ‘alteridade’ desprezada de povos e línguas” (MORRISON, 1992, p. x). Hoje, esse “outro”, ainda não inserido, mas que se reconhece que, embora diferente, deveria ser incluído, é expresso na ideia de desfavorecidos e da “criança deixada para trás”, constante na legislação recente dos Estados Unidos.

O processo de abjeção está incluso no reconhecimento dos grupos excluídos e assinalados para inclusão, embora esse reconhecimento radicalmente diferencie e circunscreva outra coisa que é tanto repulsiva quanto fundamentalmente indiferenciada do todo (ver SHIMAKAWA, 2002). A categoria de “imigrante” é ilustrativa. O imigrante é uma categoria de um grupo ou de indivíduos cujo *status* está em algum lugar não completamente “dentro” — digno de inclusão mas excluído. O imigrante vive em um espaço entre a necessidade de programas especiais de intervenção para permitir o acesso e equidade e, ao mesmo tempo, o estabelecimento da diferença e do “outro”, pelo que permanece do lado de fora, em virtude de suas qualidades de vida.

A abjeção, então, é uma maneira de raciocinar sobre o conjunto complexo de relações de inclusão e exclusão; o elenco do lado de fora, colocado em um espaço intermediário, e excluído no mesmo fenômeno do cosmopolitismo da educação. As práticas pedagógicas estão, simultaneamente, envolvendo e excluindo certas características de vida e pessoas. Os processos de abjeção estão incorporados na diferença en-

tre a tese cultural do aluno ao longo da vida e a da criança desfavorecida ou da “criança deixada para trás”, como inscrições simultâneas no fenômeno da reforma. Este último tipo de criança é reconhecido para inclusão, embora seja situado em diferentes espaços que produzem a alteridade.

Podemos explorar a construção e abjeção no *tipo de pessoa* “em situação de risco”. Em situação de risco é uma categoria encontrada em relatórios estatísticos, bem como em programas escolares relacionados com a correção de injustiças sociais. Em situação de risco é uma frase que caminha juntamente a uma série de políticas e práticas de pesquisa para organizar programas de inclusão social e que consta como uma categoria para examinar criticamente questões de normalização e diferenciação das crianças por cor e classe (SWADENER & LUBECK, 1995).

A noção de “em situação de risco” incorpora regras e normas específicas para ordenar problemas, fazer julgamentos, e construir as possibilidades de mudança educacional. Quando as estatísticas nacionais e internacionais são examinadas, certos indicadores de crianças “em situação de risco” são utilizados para reconhecer essas populações a serem incluídas. As estatísticas do Reino Unido, por exemplo, utilizam a categoria “em situação de risco” para diferenciar grupos populacionais que são classificados como crianças de *minorias étnicas*, uma categoria de “alto risco”, “já que 16% das crianças permanentemente excluídas pertencem a ela, com quase metade da categoria de alto risco sendo afro-caribenha, apesar de representarem apenas 1% da população” (ALEXIADOU, LAWN & OZGA, 2001). Integradas às estatísticas de crianças “em situação de risco” estão diversas categorias de números que se sobrepõem a discursos educacionais, culturais, sociais, econômicos e de gênero: a evasão escolar, a exclusão escolar e crime, e estudantes com necessidades educacionais especiais, definidos por meio de um discurso populacional de crianças afro-caribenhas e crianças em assistência.

Classificar crianças e famílias como em situação de risco é uma tecnologia de governança por meio de regras da razão. Risco é “acima de tudo um esquema de racionalidade, uma maneira de destruir, rearranjar e ordenar certos elementos da realidade” (EWALD, 1991). Ninguém escapa “adequadamente” disso. Seu esquema de organização da gestão e da racionalidade pode ser realizado em todo e qualquer tipo de instituição. Pode ser aplicado a todos, dependendo de como os perigos são analisados e os eventos são considerados (EWALD, 1991; DEFERT, 1991).

O risco é uma categoria que representa um sistema complexo de ideias que, no sentido kantiano, refere-se a nenhuma realidade específica. É uma categoria que fabrica tipos humanos: é uma ficção de - e produz - tipos de indivíduos. O reconhecimento de populações em situação de risco lida com “fatores, correlações estatísticas de elementos heterogêneos” (CASTEL, 1991, p. 288).

Como Castel (1991, p. 291) afirmou, “estamos situados em uma perspectiva de *gestão autonomizada* das populações, realizada com base em perfis diferenciais dessas populações, estabelecidos por meio de diagnósticos médico-psicológicos que funcionam como expertise pura”.

Risco ilustra uma “dupla hermenêutica”. O governo de pessoas não só é institucional. É também interativo já que categorias específicas estão ligadas ao indivíduo para criar biografias individuais. Isso é feito pela definição do indivíduo como um membro de uma população, que pode ser monitorado e administrado, a fim de prevenir as manifestações de comportamento “de risco”. Tal fundamentação produz conhecimento da “alteridade”. Ele também incorpora a mente sem-domicílio. As pessoas começam a ver suas vidas pessoais em relação a uma trajetória que é fornecida pelas tabelas atuariais de seguro. O tempo já não está limitado ao espaço de vida, nem às interações do indivíduo.

Construindo o outro: currículo e pesquisa

Embora haja uma reflexão disciplinar e política sobre os usos e abusos das estatísticas, essa reflexão não examina nem questiona as regras e padrões que são historicamente mobilizados. Investigação social e educacional contemporânea raramente questionam sobre os princípios culturais que ordenam as teorias, conceitos e métodos de pesquisa de currículo. Isso fica particularmente evidente quando a investigação curricular considera categorias e distinções oficiais como sua estrutura de investigação, tal como a maneira com que as categorias do estado para pobreza, minoria, e etnia formaram os principais pressupostos conceituais e a origem de estudos para corrigir as desigualdades.

Nosso foco na fundamentação é reconhecer um fato significativo da modernidade: o governo é exercido menos pela força bruta e mais pelos sistemas de razão que fabricam os tipos de pessoas e biografias. Nós exploramos esse governar por meio dos princípios culturais e políticos que se inscrevem nas estatísticas e números. A razão estatística incorpora a esperança de planejamento social de que uma vida melhor pode ser produzida para os indivíduos; no entanto, essa esperança envolve tensões e paradoxos. A estatística não é meramente seus números, magnitudes e equivalências. Argumentamos que a fundamentação estatística conecta discursos sociais, culturais, científicos e políticos, que formam um plano único para fabricar os tipos de seres humanos — pessoas que são os alvos para a intervenção do Estado e para biografias. Nós nos concentramos em populações que fabricam “tipos de pessoas” particulares e biografias que inscrevem subjetividades, por meio de planejamento de pessoas. As características diferenciadoras dos dados populacionais têm traços autorreferenciais que não só definem as individualidades, mas também as trajetórias que ordenam o problema e as soluções para a vida que se deve viver.

Nós argumentamos ainda que a fabricação de tipos de pessoas inscreve um contínuo de valores e gestos duplos que normalizam e diferenciam os esforços para a inclusão. Enquanto se busca a inclusão, os próprios princípios que são produzidos para incluir separam e tornam certos grupos diferentes, perigosos e carentes de intervenção. É possível examinar os territórios destinados para a liberdade da criança e dos pais como, simultaneamente, prisões e cercas que separam e excluem.

O argumento coloca um dilema quando se concentra em avaliações internacionais de desempenho dos alunos para lidar com a desigualdade. Os próprios atos de gestão social, implantados pelo reporte estatístico para tratar de questões de progresso, requer a intervenção por meio de uma causalidade prática que diferencia, distingue e separa características individuais em um contínuo de valores sobre o normal e o desviante. Ao não questionar o tipo de sistema de razão das estatísticas à medida que circula na política e nas investigações, as ciências sociais e educacionais perdem a capacidade de diagnosticar criticamente o presente.

A análise também levanta um importante conjunto de distinções que circulam no folclore do ensino, da pesquisa e da política.⁹ Esse folclore é aquela divisão entre pesquisa e prática, ou entre teoria e experiência da escola, conforme capturado em grande parte da pesquisa sobre “a experiência do professor” ou “a sabedoria do professor”. Essas divisões tornam possível o pensamento sobre estatísticas como um conjunto de instrumentos de política, o que é diferente do que as pessoas fazem com os números. A divisão é vista na dissociação entre política e prática na teoria organizacional e na rejeição frequente da pesquisa como parte da “torre de marfim” da universidade. Esta última é tratada como não tendo nenhuma conexão com “o que acontece no campo”. Nós argumentamos que o sistema da razão é uma prática material que tem efeitos “reais” em ordenar a natureza dos problemas sociais, fabricando tipos de seres humanos que são aproveitados, e fabricando biografias. A dissociação e a distinção entre teoria e prática podem, neste momento da análise, ser vistas como histórica e praticamente ingênuas e omitindo questões do poder e da política.

A distinção entre teoria e prática, se usarmos a análise anterior, serve obstáculos epistemológicos, para usar livremente o famoso termo de Gaston Bachelard, para a compreensão das funções de governo na sociedade moderna e os diferentes circuitos, pelos quais inclusão e exclusão são produzidos. Importante para a reflexividade da pesquisa educacional e de currículo é como concepções particulares e regras da razão circulam — como é que as noções teóricas das teorias de probabilidade e fundamentação populacional se “encaixam” tão bem e são “vistas” como “práticas” para os formadores de políticas, bem como para os professores, na organização de planos de melhoria da escola que discutimos anteriormente? O que é narrado como prática não é algo que proporciona um conhecimento “real” e natural, mas algo que é produzido por meio de um conjunto complexo de estruturação discursiva, que situa cada um como um ator histórico e agente.¹⁰

Notas

1. “Esta publicação anual é a fonte oficial de informações precisas e relevantes sobre o estado da educação em todo o mundo. Com mais de 150 gráficos, 300 tabelas e mais de 100.000 figuras, fornece dados sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas de ensino em 34 países membros da OCDE, bem como em uma série de países parceiros” (OCDE, 2016).
2. Desde que começamos este projeto sobre estatísticas, no ano 2000, com o nosso estudo sobre governança da educação e exclusão social, realizado no âmbito do Sétimo Programa-Quadro de Investigação da União Europeia, tem havido extensos estudos sobre estatísticas na política. Esses estudos geralmente se concentram no campo social e em redes em que as estatísticas são implantadas na Europa. Consultar, por exemplo, Grek (2009). Nosso interesse, no passado e aqui, complementa esses estudos, mas é diferente na sua preocupação com os sistemas da razão.
3. Há histórias informativas sobre a disciplina de estatística para o leitor interessado. Consultar, por exemplo, Stigler (1986) e Alonso & Starr (1987). Consultar também Bowker & Star (1999), Hanson (1993) e Gould (1981).
4. *Staatenkunde*, o estudo sistemático dos estados, uma forma inicial do que foi chamado política comparativa, surgiu em censos municipais em Nuremberg, no ano de 1449 (Alonso & Starr, 1987, p. 13). A tradição inglesa da aritmética política foi a aplicação do cálculo racional para o entendimento, exercício e reforço do poder do Estado. No século 18, teve o objetivo de inverter o crescimento do Estado. Sociedades estatísticas, no século 19, reuniam fatos objetivos, em sua maioria numéricos, mas também informações que hoje são chamadas “qualitativas”.
5. Hacking (1995) dirige nossa atenção para diferenças entre as coisas da “natureza”, como os *quarks* e tripeptídios e aquelas dos tipos humanos, tais como a gravidez na adolescência e adolescência. Ao comparar as “coisas” como camelos ou micróbios, o que eles fazem não é dependente da forma como as categorias são usadas para descrevê-los, mas isso não funciona assim com os tipos humanos.
6. Origem estrangeira é um exemplo dos muitos conceitos que formam um conceito comparativo que estabelece “desvios”, mesmo quando criados como uma obrigação moral/política de uma sociedade para assegurar equidade e justiça. Em certo sentido, como trataremos mais tarde o conceito de minoria, é somente por meio de certas suposições sobre o “ser” normal do cidadão/ indivíduo que a classificação do nascido no exterior é aplicada.
7. Embora existam múltiplas modernidades, a nossa preocupação é com a ênfase na razão e na ciência no iluminismo europeu do século 18, que é levada para as ciências humanas, a industrialização, a urbanização e a profissionalização do século 19, que acompanharam os estados democráticos recém-formados e os seus cidadãos.
8. As categorias de abandono escolar ou abandono, minoria, ou educação especial são categorias importantes implantadas no problema da inclusão social, como categorias administrativas. Hacking (1995) sugere, por exemplo, que as categorias de autismo ou fisicamente ou emocionalmente deficientes são tipos administrativos específicos. Elas não são rótulos de doenças específicas, mas um guarda-chuva para muitas.

9. Este não é apenas um problema da teoria educacional. Da discussão de Latour (1999) sobre ciência até as discussões da teoria social moderna de Wallerstein (1991) e Wagner (2001), há um questionamento contínuo sobre as formas em que a teoria social moderna tem dividido fenômenos — o que Latour chama de estabelecimento modernista que selou em problemas incomensuráveis as questões que não podem ser resolvidas separadamente. Latour fala sobre a relação do ser humano e não-humano na ciência, Wagner sobre a relação de certeza e incerteza. Veja também Popkewitz (1998a), no que se refere à epistemologia social da pesquisa educacional.
10. Uma maneira de pensar sobre esta construção da experiência é reconhecer que há sempre uma dupla lateralidade para o “eu” — a histórica e a biográfica.

Referências

- ALEXIADOU, N.; LAWN, M.; OZGA, J. Educational governance and social integration/exclusion: the cases of Scotland and England within the UK. In: LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. (Eds.). *Education governance and social integration and exclusion: studies in the powers of reason and reasons of power — A report from the EGSIE Project*. Uppsala, Sweden: Department of Education, Uppsala University, 2001. v. 39. p. 261-298.
- ALONSO, W.; STARR, P. (Eds.). *The politics of numbers: for the national committee for research on the 1980 census*. New York: Russell Sage Foundation, 1987.
- BAKER, K. Enlightenment and the institution of society: notes of a conceptual history. In: MELCHING, W.; WYGER, V. (Eds.). *Main trends in cultural history*. Amsterdam: Rodopi, 1994. p. 95-120.
- BERGER, P.; BERGER, B.; KELLNER, H. *The homeless mind: modernization and consciousness*. New York: Vintage, 1974.
- BLEDSTEIN, B. *The culture of professionalism: the middle class and the development of higher education in America*. New York: Norton, 1976.
- BOWKER, G.; STAR, S. L. *Sorting things out: classification and its consequences*. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.
- BYNNER, John. *Risks and outcomes of social exclusion: insights from longitudinal data*. London: University of London, 2000. Available from: <<http://www.oecd.org/edu/school/1855785.pdf>>. Access on: Aug 31, 2016.
- CASTEL, R. From dangerousness to risk. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 281-298.
- DEFERT, D. Popular life and insurance technology. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 211-234.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

EWALD, F. Insurance and risk. *In*: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, M. Governmentality. *Ideology and Consciousness*, v. 6, p. 5-22, 1979.

GONZALEZ, N.; MOLL, L. Cruzando el puente: building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, v. 16, n. 4, p. 623-641, 2002. DOI: 10.1177/0895904802016004009

GOULD, S. *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton & Company, 1981.

GREK, S. Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009.

HACKING, I. How should we do the history of statistics? *In*: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1991. p. 181-196.

_____. Kinds of people: moving targets. *In*: THE BRITISH ACADEMY LECTURE. *Paper*. Paris, 2006.

_____. The looping effects of human kinds. *In*: SPERBER, D.; PREMACK, D.; PREMACK, A. J. (Eds.). *Causal cognition: a multidisciplinary debate*. Oxford: Clarendon Press, 1995. p. 351-394.

_____. *The taming of chance*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990.

HALL, G. S. *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: Appleton and Co., 1904. v. 1.

HANSON, A. *Testing testing: social consequences of the examined life*. University of California, 1993.

LATOUR, B. *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LESKO, N. *Act your age!: a cultural construction of adolescence*. New York: Routledge, 2001.

_____. The "leaky needs" of school-aged mothers: an examination of US programs and policies. *Curriculum Inquiry*, v. 25, n. 2, p. 177-205, 1995.

LINDBLAD, S.; PETERSSON, D.; POPKEWITZ, T. *International comparisons of school results: a systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Swedish Research Council, 2015.

MARTIN, J. A.; Hamilton, B. E.; OSTERMAN, M. J. K.; CURTIN, S. C.; MATTHEWS, T. J. Births: final data for 2013. *National Vital Statistics Reports*, v. 64, n. 1, jan. 2015. Available from: <http://www.cdc.gov/nchs/data/nvsr/nvsr64/nvsr64_01.pdf>. Access on: Aug 31, 2016.

MAUSS, M. *Sociology and psychology: essays*. London: Routledge & Kegan Paul, 1938/1979.

MERELMAN, R. On interventionist behaviorism: an essay in the sociology of knowledge. *Politics and Society*, v. 6, n. 1, p. 57-78, 1976.

MEYER, J. W. Myths of socialization and of personality. In: THOMAS, M. S.; HELLER, C.; WELLBERY, D. E. (Eds.). *Reconstructing individualism: autonomy, individuality, and the self in western thought*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. p. 208-221.

MORRISON, T. *Playing in the dark: whiteness and the literary imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT — OECD. *About PISA*. Available from: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Access on: Aug 31, 2016.

_____. *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

_____. *Education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, 2016.

_____. *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Paris: OECD, 2015.

_____. *PISA 2012 Results: excellence through equity — giving every student the change to succeed*. Paris: OECD Publishing, 2013. v. 2. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>

POCOCK, J. G. A. *The Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic Republican tradition* (with a new Afterword). Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

PONT, B.; DONALDSON, G. *OECD-Sweden policy review: main issues & next steps*. Stockholm, Sweden: 2014.

POPKEWITZ, T. A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research. *The Educational Researcher*, v. 26, n. 9, p. 5-17, 1998a.

_____. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press, 1991.

_____. *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.

_____. Qualitative research: some thoughts about the relation of methodology and history. In: _____; TABACHNICK, B. (Eds.). *The study of schooling: paradigms and field-based methodology in educational research and evaluation*. New York: Praeger, 1981. p. 155-180.

_____. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998b.

PORTER, T. *Trust in numbers: the pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995.

PROGRAMMEFORINTERNATIONALSTUDENTASSESSMENT–PISA. *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tells us*. 2005. Available from: <<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35995145.pdf>>. Access on: Aug 31, 2016.

ROSE, N. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999.

SHAPIN, S. *A social history of truth: civility and science in seventeenth-century England*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1994.

SHIMAKAWA, K. *National abjection: the Asian American body onstage*. Durham: Duke University Press, 2002.

STIGLER, S. *The history of statistics: the measurement of uncertainty before 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

SWADENER, B. B.; LUBECK, S. (Eds.). *Children and families "at promise": deconstructing the discourse of "at risk"*. Albany, NY: SUNY Press, 1995.

VARELA, J. On the contributions of the genealogical method in the analysis of educational institutions. In: POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B.; PEREYRA, M. (Eds.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge, 2000. p. 107-124.

WAGNER, P. *A history and theory of the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

WALLERSTEIN, I. *Unthinking social science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge, UK: Polity Press, 1991.

WITTRUCK, B. Modernity: one, none, or many? European origins and modernity as a global condition. *Daedalus*, v. 29, n. 1, p. 31-60, 2000.

Recebido em 19 de junho de 2016.

Aprovado em 25 de Julho de 2016.