

DOSSIÊ – ARTIGOS

SEDENTARISMO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

EDUCATIONAL INDICATORS' SEDENTARISM

Rosanna Maria Araújo Andrade Silva¹

Resumo: No presente trabalho, apresentarei, através de uma análise hermenêutica, algumas problemáticas acerca da instauração de indicadores quantificáveis como ferramentas de decisão educacional, a partir da definição de Scheerens (1990) e sua relação com o conceito de eficácia escolar. Em seguida, apresentarei uma crítica a estas concepções a partir de um problema filosófico da obra de Gilles Deleuze. Para isso, serão utilizados os conceitos de *sedentarismo*, *nomadismo*, *liso* e *estriado*, conectando um problema de *Diferença e repetição* com um de *Mil platôs*.

Palavras-chave: Deleuze; eficácia escolar; indicadores.

Abstract: In the present study, I will present, through a hermeneutic analysis, some problems about the establishment of quantifiable indicators as educational decision tools, based on the definition of Scheerens (1990) and its relation with the concept of school effectiveness. Then, I will present a critique of these conceptions towards a philosophical problem in the work of Gilles Deleuze. For that, the concepts of *sedentarism*, *nomadism*, *smooth* and *striated* will be used, connecting two problems, one from *Difference and repetition* and another from *A Thousand Plateaus*.

Keywords: Deleuze; school effectiveness; indicators.

Introdução

As pesquisas em eficácia escolar se inserem em uma tradição que data da década de 1960 na Inglaterra e nos EUA. Havia na época demanda governamental para a produção de dados sobre qualidade e desigualdade nas escolas. A partir do que posteriormente se denominou pesquisas em eficácia escolar desenvolveram-se os chamados indicadores educacionais, que podem ser compreendidos como estatísticas sintéticas que permitem o monitoramento de sistemas escolares por parte de administradores e pesquisadores, em níveis de agregação que variam desde sistemas nacionais até a sala de aula. Estas pesquisas têm clara relevância política: além da finalidade descritiva e analítica destas estatísticas, são planejadas intervenções nos sistemas escolares de forma a melhorar as métricas e, pretensamente, a qualidade da educação.

No presente artigo pretendo, primeiramente, realizar uma leitura hermenêutica de alguns autores da tradição de pesquisa sobre eficácia escolar. Considerarei o trabalho de Scheerens (1990) como um caso paradigmático deste conjunto, devido ao ponto de vista conceitual que ele traz, além de sua própria visão histórica da tradição de pesquisa. É também bastante elucidativa a seleção de textos que Nigel Brooke e José Francisco Soares fazem no livro *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Nesta obra, os pesquisadores oferecem um recorte de variados textos da área, entre eles o de Coleman *et al.* (1966), o de Madaus, Airasian e Kellaghan (2008) e o de Mosteller e Moynihan (2008). Os comentários de Brooke e Soares revelam as principais polêmicas internas à área; recorrerei a eles e aos textos selecionados como complemento às reflexões de Scheerens para assim dar inteligibilidade a este conjunto paradigmático que é a área da pesquisa em eficácia. Em complemento, trago também um

¹ Universidade Federal de São Carlos.

exemplo paradigmático brasileiro: a proposta de Reynaldo Fernandes (2007) para a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador posteriormente incorporado às metas definidas no Plano Nacional de Educação, em 2014.

Em um segundo movimento, pretendo realizar uma leitura hermenêutica de duas passagens nas quais se desenvolve um problema central na obra de Gilles Deleuze, segundo o comentador David Lapoujade. Estas duas passagens são: 1) o início do primeiro capítulo de *Diferença e repetição*, que desenvolve os conceitos de *sedentarismo* e *nomadismo*; 2) o décimo quarto capítulo de *Mil platôs*, que desenvolve os conceitos de *liso* e *estriado*. Por fim, utilizarei os conceitos de Deleuze e Guattari como ferramenta crítica da lógica moralista implicada na construção dos indicadores educacionais.

Indicadores educacionais e eficácia escolar

Os indicadores educacionais são estatísticas a respeito de características mensuráveis dos sistemas escolares, capazes de fornecer um breve perfil das condições de um sistema. Em sua elaboração está pressuposto que eles sejam capazes de mostrar algo da qualidade da educação. Em outros termos, os indicadores têm “um ponto de referência (ou padrão) com base no qual julgamentos de valor possam ser feitos”² (SCHEERENS, 1990, p. 61). A função dos indicadores não é simplesmente descrever aspectos educacionais de uma população, mas mensurar a performance dos sistemas escolares. Estas estatísticas permitem uma simplificação dos sistemas em termos de grandezas que podem ser monitoradas ao longo do tempo, e sua formulação tem como base um modelo de funcionamento da escola de inspiração econômica³. A educação escolar é entendida como um sistema que pode ser descrito em termos de insumos e resultados⁴ (*inputs* e *outputs*) (MADAUS, G.; AIRASIAN, P.; KELLAGAN, T., 2008, p. 113). A performance então é definida como uma função dos resultados, ou da relação entre insumos e resultados.

Scheerens (1990) identifica três momentos distintos nas pesquisas relativas a indicadores educacionais (também referidas como pesquisas sobre eficácia escolar). A primeira tendência tem como base um modelo do tipo *input-output*, o que significa considerar as escolas como um sistema que produz determinados resultados a partir de um conjunto de insumos⁵, e que a qualidade dos sistemas seria (a priori) derivada deste conjunto.

Na segunda tendência, introduzem-se os indicadores de processo, que se referem “aos procedimentos ou técnicas que determinam a transição de *inputs* para *outputs*”. Este tipo de investigação tem como pretensão abrir a “caixa-preta do que acontece dentro das escolas” (SCHEERENS, 1990, p. 62, 66) e revelar a “verdadeira contribuição da escola” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106) em impactar os resultados.

Na primeira e segunda tendências em pesquisas sobre indicadores, as medidas se concentravam em estudar aspectos a nível macro das populações (por exemplo taxas de alfabetização, fluxo escolar, desempenho em avaliações padronizadas). A terceira tendência se diferencia pelo desenvolvimento de sistemas de indicadores que caracterizam os sistemas em

² As traduções dos trechos retirados do trabalho de Scheerens (1990) são da autora do presente artigo.

³ A aplicação dos indicadores como ferramenta de decisão para formuladores de políticas educacionais, seja no setor público ou privado, frequentemente envolve considerações acerca do financiamento das redes e direcionamento de recursos. Há uma preocupação em relação a mensurar o quanto os recursos investidos na educação se traduzem ou não em resultados visíveis aos auditores.

⁴ Durante o desenvolvimento das pesquisas sobre sistemas de indicadores educacionais novos elementos foram incorporados ao modelo de *input-output*. Entretanto, sua estrutura geral é mantida.

⁵ São considerados insumos características relativas às condições estruturais das escolas (bibliotecas, laboratórios, financiamento) e à qualificação dos professores (formação, experiência profissional, resultados em testes de habilidade verbal) (COLEMAN, 1966; SCHEERENS, 1990).

mais de um nível de agregação (sistemas nacionais, escolas, salas de aula). Scheerens (1990, p. 62-63) considera que o pensamento a respeito de sistemas de indicadores educacionais pode ser sistematizado em um modelo analítico do tipo contexto-*input*-processos-*output*.⁶

É importante destacar que embora os pesquisadores da área de indicadores tenham buscado aumentar a complexidade do modelo *input-output* adicionando variáveis e ajustes estatísticos, a concepção que o embasa foi mantida, isto é, permanece a descrição de sistemas escolares a partir de esquema simplificado, generalizável e preferencialmente em termos de fatores quantificáveis. O estudo pioneiro de Coleman *et al.* (1966) é apontado como aquele que fundou a noção de que a principal medida da qualidade ou igualdade de oportunidades educacionais deveria ser em termos de resultados (em especial o desempenho em testes padronizados) (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 49). A utilização de indicadores para descrever a qualidade de um sistema escolar é, portanto, uma operação que se fundamenta na existência de um padrão, explícito ou não, do que é considerada uma boa educação por aqueles que estabelecem as métricas.

Um aspecto de importância central que motivou a elaboração dos indicadores educacionais foi a necessidade de se estabelecer um critério capaz de diferenciar escolas. O relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (COLEMAN *et al.*, 1966) foi concebido para documentar as diferenças raciais e regionais de oportunidades educacionais nos Estados Unidos, uma demanda criada a partir do estabelecimento da Lei dos Direitos Civis de 1964 (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 34-35). Através do conceito de variância e de métodos estatísticos os pesquisadores pretendiam determinar a contribuição de diferentes fatores para os resultados escolares.

Os resultados obtidos por Coleman *et al.* (1966) apontaram características socioeconômicas dos alunos como os principais fatores que explicariam as diferenças de desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Suas análises indicaram que os atributos relativos a cada escola não impactavam de forma tão significativa as medidas de desempenho. Partindo da definição da eficácia escolar como a capacidade da escola em criar oportunidades educacionais, ou, nas palavras de Coleman “tornar as probabilidades condicionais de desempenho menos condicionais” (COLEMAN *apud* MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 43), ou seja, considerando a eficácia como a capacidade da escola em diminuir o impacto do *background* racial e socioeconômico, a conclusão de Coleman era que as escolas pareciam ter falhado em seu objetivo de promover justiça educacional.

As conclusões dos estudos que são considerados pelos pares como representantes de uma “primeira tendência” da pesquisa sobre eficácia (SCHEERENS, 1990, p. 62), entre os quais o relatório de Coleman *et al.*, não foram consideradas aceitáveis para determinar a contribuição da escola nas medidas de desempenho, possivelmente porque elas contradiziam “o pensamento liberal predominante” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106, 15). As pesquisas pioneiras partiram da premissa de que haveria grandes diferenças entre escolas em relação a financiamento, currículo e condições gerais de funcionamento, e que estes fatores seriam preponderantes para explicar diferenças de desempenho entre escolas de negros e brancos, do norte e do sul dos Estados Unidos.

Os autores das diferentes gerações da pesquisa sobre eficiência escolar parecem concordar que descrever as escolas em termos de parâmetros quantificáveis e buscar correlações através de técnicas estatísticas é uma abordagem adequada e fundamental para compreender os sistemas escolares. Pontuada esta continuidade, é importante destacar que houve uma forte reação aos estudos pioneiros. Scheerens (1990, p. 66) afirma que “refutar a mensagem do relatório Coleman foi, e ainda é, um importante motivo para essa pesquisa mais recente”. Em uma análise de trabalhos da área de eficácia, Brooke e Soares consideram que os estudos

⁶ Scheerens (1990, p. 63) elenca como exemplos de medidas de processo aquelas que se referem a currículo e clima escolar. Políticas educacionais e o ambiente da escola podem se relacionar a medidas de contexto.

pioneiros embasaram uma “ortodoxia” resumida pelo entendimento de que a escola não faria diferença. Esta interpretação das conclusões, tida como “evidentemente absurda quando se leva em conta o quanto cada aluno pode, individualmente, aprender na escola” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106), foi combatida por investigações subsequentes.

É comum encontrar argumentos que tratam como pressuposto que as escolas teriam níveis de eficácia muito distintos entre si. Este parece ser um recurso suficiente para concluir que se as pesquisas iniciais “não identificavam adequadamente essas diferenças [de qualidade entre escolas], o problema devia estar na metodologia de pesquisa empregada”. Este pressuposto frequentemente é apoiado em referências ao senso comum, como “sabedoria popular” e intuições corretas de “quem tem contato direto com a escola” e de pesquisadores que “por experiência própria, sabiam que havia diferenças marcantes na qualidade das escolas” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15-16, 106, 209). Se não foram detectadas diferenças qualitativas entre escolas de diferentes tipos e/ou localização, provavelmente seria porque Coleman *et al.* (1966) analisaram as variáveis erradas. Uma inovação que tinha como pretensão revelar a verdade sobre a contribuição das escolas nas medidas de desempenho foi a criação do conceito de valor agregado: mede-se o desempenho dos alunos no momento de seu ingresso na escola ou ciclo escolar, e em momentos posteriores. A medida da qualidade escolar estaria então no *progresso* do indicador de desempenho, que representaria um acréscimo na aprendizagem do aluno que pode ser atribuída à escola. Para Brooke e Soares “o valor agregado permite definir a eficácia da escola de acordo com o acréscimo na aprendizagem dos alunos acima ou abaixo daquilo que se esperaria deles segundo suas características de origem” (BROOKE; SOARES; 2008, p. 211). Desenvolveram-se também novos indicadores, capazes de caracterizar o funcionamento das escolas, e que fossem correlacionados às medidas de resultado. Estes são os chamados indicadores de processo, que geralmente se referem a características que podem ser manipuladas (como currículo e organização da escola), o que explica o interesse político em pesquisas deste tipo. Scheerens (1990, p. 63-64) sugere que características como raça e status socioeconômico dos estudantes, detectadas pelos estudos pioneiros como sendo de maior importância para explicar a variância nas medidas de desempenho, sejam utilizadas como fatores de ajuste para as medidas de *output*, na tentativa de chegar a “uma interpretação imparcial da influência de características de processo no funcionamento das escolas”.

Scheerens (1990, p. 63) considera que para que os indicadores de processo possam ser utilizados para finalidades avaliativas dos sistemas, o ideal seria deduzi-los a partir de um modelo causal apoiado em dados empíricos. Como este modelo não existe, os indicadores de processo “derivam seu valor a partir da relação com indicadores de *output*”. Esta formulação deixa explícito que a performance (ou sucesso) dos sistemas escolares é definida em função das medidas de *output*, ou seja, da definição do que são os resultados considerados relevantes da escolarização.

A partir das pesquisas em eficácia (frequentemente *surveys* ou estudos observacionais) selecionam-se características “associadas positivamente” com as medidas de *output*, e a partir delas são sugeridas “explicações hipotéticas de *porque* certas escolas, ou sistemas escolares, são mais bem-sucedidas que outras”. Para o autor, estes fatores têm robusto caráter preditivo sobre a eficácia. Características descritas como “clima escolar”, “liderança educacional”, “política orientada a resultados”, “altas expectativas sobre o rendimento”, “avaliação frequente”, “continuidade e consenso entre professores” são operacionalizadas em termos de escalas ou itens de questionários, e assim tornadas acessíveis para observadores externos à comunidade escolar. Alguns itens citados pelo autor evidenciam a existência de um critério moral para a seleção das variáveis (“estatísticas sobre absentismo, abandono de tarefas e delinquência como exemplos do grau de ordem na escola”; “avaliações de disciplina” feitas por professores e diretores, “ausência de pichações na escola e ao seu redor” e “nível de barulho

nos corredores da escola”) (SCHEERENS, 1990, p. 63-70, grifos do autor). Esta dimensão moralizadora também se exprime no caráter prescritivo da pesquisa em eficácia: uma das motivações mais comuns para as pesquisas contemporâneas é determinar e disseminar um conjunto de práticas a serem generalizadas nos sistemas “como forma de influenciar outras escolas menos eficazes” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 219).

A influência destas concepções de qualidade educacional e eficácia escolar no Brasil é marcante na concepção do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), proposto em 2007 por Reynaldo Fernandes, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade para fins de monitoramento das redes escolares. Para o autor, um dos problemas da educação brasileira residiria “na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados” (FERNANDES, 2007, p. 7). Para mensurar este problema, criou-se o Ideb, um indicador de desempenho, aplicável a diferentes níveis de agregação, que combina dados de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações obtidas em avaliações em larga escala. O autor sugere que o índice seja utilizado para monitoramento e para subordinar o financiamento das redes:

As autoridades educacionais poderiam, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos. (FERNANDES, 2007, p. 8)

A construção do índice explicita que a unidade pode direcionar um aumento na taxa média de repetência, desde que haja um aumento correspondente na pontuação média do teste padronizado (FERNANDES, 2007, p. 07-09). Há, desta forma, interferência na autonomia escolar, pois decisões como planejamento do currículo e critérios de aprovação passam a ser intencionalmente condicionadas pelo indicador, um mesmo critério partilhado indistintamente para todas as realidades escolares.

Sedentarismo e nomadismo

Em *Diferença e repetição* há a repartição entre duas distribuições e duas hierarquias: sedentárias e nômades. No sedentarismo, a distribuição “procede por determinações fixas e proporcionais, assimiláveis a ‘propriedades’ ou territórios limitados na representação” e implica uma partilha do espaço; enquanto a hierarquia “mede os seres segundo seus limites e segundo seu grau de proximidade ou distanciamento em relação a um princípio”. No nomadismo, por outro lado, a distribuição não é de partilha, mas de preenchimento “num espaço aberto ou ilimitado ou, pelo menos, sem limites precisos”; enquanto a hierarquia é ontológica, pois “considera as coisas e os seres do ponto de vista da potência”, do ponto de vista do limite do que se pode (DELEUZE, 2018, p. 63-64). O juízo instaura um sedentarismo, proporcionando um único conceito que mede os seres. Senso comum e bom senso são as qualidades do juízo, formando as duas metades da *doxa*, operando como princípios de repartição; suas funções são, respectivamente, a distribuição, que *partilha* o conceito; e a hierarquização, que *mede* os seres (DELEUZE, 2018, p. 59-64). A fórmula evocada por Deleuze que o juízo se declara *o melhor partilhado* implica a moralidade da imagem do pensamento. Essa implica o ponto de vista da lei, o qual determina “o que *pode* ser reproduzido de direito”, isto é, “o que pode ser repetido sem contradição, sob a forma da lei moral” (DELEUZE, 2018, p. 18-21).

O comentador David Lapoujade (2015) faz a correspondência entre estes dois tipos de distribuição e dois tipos de espaço do décimo quarto capítulo de *Mil platôs*, apontando para uma ressonância entre os conceitos. Nesse capítulo os autores apresentam um tensionamento entre os dois tipos de espaço que se manifestam em diferentes modelos (tecnológico, musical, marítimo, matemático, físico, estético). O tensionamento implica que eles existem, de fato, misturados, criando espaços a partir de novas combinações. Mas isso não impede a distinção de direito (abstrata), que determina as formas e os sentidos das misturas. O espaço estriado é extensivo, o que implica em pontos de referência fixos responsáveis por uma centralização em relação a um eixo, realizando um movimento centrípeto. Essa fixação se dá através de um horizonte englobante da lei. Como no modelo marítimo⁷, o espaço se estende em dois conjuntos de retas paralelas que se cruzam, pretendendo abranger regiões conhecidas ou desconhecidas com sua métrica. O espaço liso, por outro lado, desmorona o horizonte e com ele as coordenadas extensivas características da métrica. Nele, as conexões locais impedem a centralização, realizando um movimento centrífugo. O espaço liso é intensivo, “animado pela potência interior numerante de suas multiplicidades”. É importante notar que a distinção entre liso e estriado não implica uma distinção entre o que é ou não matematizável. O que caracteriza o estriado é a submissão daquilo que os autores chamam de *multiplicidade* a um eixo central (LAPOUJADE, 2015, p. 61-63; DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 192-203).

Sedentarismo e indicadores educacionais

A instauração de indicadores educacionais pressupõe que eles sejam uma medida da qualidade da escolarização. O padrão de qualidade instituído opera como um fundamento, um critério moral a partir do qual são medidos os seres. O fundamento é o critério do Bom e do Justo, que distribui em uma escala eletiva os pretendentes a representantes da melhor educação, permitindo a hierarquização de alunos, escolas e sistemas nacionais. As escolas de qualidade são aquelas que proporcionam uma partilha adequada de *justiça* educacional, ou seja, a maximização das métricas de desempenho (ou de valor agregado) independentemente das condições de desigualdade social a que os alunos estejam submetidos. O princípio de partilha (senso comum) é a própria noção de eficácia escolar: apela-se à “sabedoria popular” e à experiência dos pesquisadores para justificar que se deve encontrar um critério capaz de diferenciar, ou produzir as diferenças que se espera (de antemão) encontrar entre as escolas. O princípio de hierarquização, ou de bom senso, são os próprios indicadores, que criam graus de semelhança ao modelo instituído. A distribuição sedentária é uma operação circular: o princípio de qualidade escolar torna-se idêntico às próprias métricas. A multiplicidade das realidades escolares é capturada em um espaço estriado, submetida às exigências do fundamento, e tornada visível em função dos parâmetros previamente estipulados. Aqueles que se distanciam do modelo, ou mesmo rompem com ele, estão sujeitos a interferências e sanções.

Conclui-se que os indicadores instauram um sedentarismo na educação, pois extraem da *doxa* um único conceito de qualidade educacional para qualquer contexto escolar, que metrifica e hierarquiza alunos, escolas e sistemas nacionais, proporcionando que decisões pedagógicas se pautem primordialmente por um julgamento moral.

⁷ Os modelos apresentados no décimo quarto capítulo de *Mil Platôs* podem ser compreendidos como “aspectos variáveis dos dois tipos de espaços e suas relações”. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 192).

Referências

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários. *In: Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14-22, 106-111, 218-224.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D., YORK, R. L. *Equality of Educational Oportunity*. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 5. 2. ed. São Paulo. Editora 34, 2012.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, os Movimentos Aberrantes*. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n -1 edições, 2015.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. *In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. cap. 8, p. 112-141.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. *In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. cap. 3, p. 33-49.

SCHEERENS, J. School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 1, p. 61-80, 1990.

Sobre a autora

Rosanna Maria Araújo Andrade Silva. Graduada em Ciências Físicas e Biomoleculares e Licenciatura em Ciências Exatas (habilitação em Física) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: rosanna.silva@alumni.usp.br.