



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 122

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA DÍADE QUE PRODUZ EFEITOS NA ESCOLA

Kamila Lockmann - FURG

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Esta pesquisa analisa as verdades produzidas pela díade *inclusão-avaliação em larga escala*, problematizando seus efeitos no currículo escolar e nos processos de subjetivação docente empreendidos em escolas públicas que atendem alunos incluídos. Tal investigação encontra-se dividida em dois momentos: 1) análise documental das leis que regulamentam a Avaliação Nacional de Alfabetização; 2) entrevistas com professores e diretores de escolas públicas de um município do extremo sul gaúcho. Os achados da pesquisa evidenciam que a díade *inclusão-avaliações em larga escala* pode ser analisada a partir do conceito-ferramenta foucaultiano de matriz de experiência. Tal conceito entra em operação no momento em que a díade aciona uma série de saberes que, ao instituírem verdades sobre a qualidade da educação, produzem normas de comportamento que conduzem a conduta docente e interferem na forma de organizar e praticar o currículo escolar, o qual parece moldar-se à lógica performativa. Porém, além disso, é possível notar que os professores encontram brechas para escapar e questionar essa lógica performativa, desenvolvendo movimentos de resistência às configurações forjadas pela díade, principalmente, quando se encontram diante da inclusão/diferença.

Palavras-chave: inclusão escolar; avaliações em larga escala; currículo; subjetivação docente

O presente artigo tem a intenção de discutir as tensões e paradoxos produzidos entre as avaliações em larga escala e as políticas de inclusão, percebendo os efeitos gerados no currículo escolar e nos processos de subjetivação docente empreendidos em escolas públicas, em especial aquelas que atendem alunos incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante destacar que a discussão aqui apresentada é um recorte de uma pesquisa mais ampla que prevê a realização de duas etapas metodológicas: 1) análise documental sobre as leis e documentos que regulamentam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); 2) entrevistas com professores e diretores de duas escolas que atendem ao maior número de alunos de inclusão em cada um dos sete municípios gaúchos participantes da pesquisa. Vale destacar que para este texto realizou-se um recorte espacial desta pesquisa mais ampla, sendo que a análise das

narrativas dos diretores e professores trazida neste texto se focaliza em um município do extremo sul do estado do Rio Grande do Sul.

Realizada esta primeira contextualização, destaco que o texto se baseia no argumento de que a díade *inclusão-avaliações em larga escala* pode ser analisada a partir do conceito-ferramenta foucaultiano de focos/matriz de experiência; pois entende-se que ela mobiliza uma série de saberes que, ao instituir verdades sobre a qualidade da educação, produz normas de comportamento que instituem modos específicos de ser docente na atualidade. Ou seja, a díade *inclusão-avaliações em larga escala*, como matriz de experiência, articula saberes, poder e formas de subjetivação (FOUCAULT, 2010a).

Diante disso, o texto está organizado da seguinte maneira. Na próxima seção, apresento de forma mais detalhada o empreendimento teórico-metodológico desenvolvido na investigação e os pressupostos teóricos que a sustentam, entre eles, a noção de matriz de experiência, desenvolvida por Foucault em seus últimos cursos. Posteriormente, desenvolvo três eixos de análise que possibilitam perceber o funcionamento da díade *inclusão/avaliação em larga escala* a partir de tal conceito-ferramenta, uma vez que ele mobiliza saberes, produz matrizes de comportamento e constitui modos de ser docente em meio a essa trama.

Sustentação teórico-metodológica da pesquisa

Entendendo a implicação sempre presente entre metodologia e teorização, penso que, ao apresentar os caminhos trilhados por qualquer investigação, é igualmente importante apontar os pressupostos teóricos que a sustentam, ou seja, mostrar por meio de que “óculos” teóricos, de que grade de inteligibilidade se olha para o material de análise para produzir um *corpus* específico. Assim, nesta seção, tento apresentar este duplo movimento: os caminhos percorridos na investigação e o conceito-ferramenta que escolhi para operar sobre o material de análise.

A pesquisa, como anunciado brevemente na apresentação deste texto, divide-se em dois momentos. Primeiramente, realizou-se uma análise documental de leis e regulamentos que legislam sobre a ANA. Os documentos analisados foram: Avaliação Nacional de Alfabetização: documento básico (2013), Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, Portaria nº 120, de 19 de março de 2014, Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014 e Nota Explicativa – ANA – 2013¹.

¹ Todos os documentos encontram-se no portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>.

É importante ressaltar que escolha da ANA se deu porque ela pode ser compreendida como um primeiro movimento produzido nas avaliações em larga escala, uma vez que é a primeira forma de avaliação que cogita a possibilidade não só de elaborar instrumentos adaptados, mas também de discutir a construção de matrizes específicas considerando os alunos incluídos. Pode-se dizer que tal movimento se inicia com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização, que passa a compor o SAEB a partir de 2013, e é incorporado também pela Prova Brasil e outras avaliações em larga escala. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como foco essa forma de avaliação, e seu primeiro movimento constitui-se em compreender os documentos e leis que a regulamentam.

A segunda etapa investigativa consiste em analisar as narrativas de diretores e professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização de escolas municipais de uma cidade localizada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. As entrevistas abordaram aspectos dos objetivos da pesquisa, tentando perceber como as verdades que circulam por meio das avaliações em larga escala e da inclusão acabam produzindo efeitos na condução da conduta do professor, no currículo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas.

Com a análise dos dados preliminares, foi possível compreender que aquilo que se passa nessa díade, nesse espaço forjado pela dobradiça entre a inclusão e as avaliações em larga escala, pode ser analisado a partir da noção de *foco/matriz de experiência*, a qual articula:

[...] primeiro, as formas de saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. [...] são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de “foco de experiência”. (FOUCAULT, 2010a, p. 4-5)

Diante disso e, a partir de alguns movimentos empreendidos na pesquisa, podemos visualizar esses três eixos nas práticas e discursos que circulam nessa díade. Primeiro, é possível visualizar os saberes que ela mobiliza para entrar em funcionamento: saberes estatísticos, principalmente mobilizados pelas avaliações em larga escala; saberes da medicina e da psicologia, presentes principalmente nos discursos da inclusão que classificam sujeitos por meio de diagnósticos, os quais aparecem articulados a estatísticas, via preenchimento do censo escolar, por exemplo; saberes pedagógicos que circulam mais livremente pela díade, sendo mobilizados tanto pelas avaliações em larga escala quanto pela inclusão escolar. Há, sem dúvida, uma variedade de saberes que circulam por essa díade, produzindo implicações no cotidiano das escolas e na condução da conduta docente. Porém, para este artigo, focalizo meu olhar nos saberes estatísticos sobre o desempenho dos alunos e das escolas, os quais não são produzidos apenas pela aplicação das provas, mas na conjugação do resultado destas com

informações sobre aspectos sociais, econômicos e culturais coletadas por meio de um questionário. O refinamento na produção desses dados estatísticos sobre alunos, escolas e suas comunidades tem força de verdade e produz processos de subjetivação, constringendo professores a agirem de determinadas formas e a conduzirem suas ações e práticas a partir dessas verdades

É neste ponto que entramos no segundo eixo de análise, por meio do qual se torna possível perceber a produção de matrizes de comportamento que incidem sobre a conduta de alunos, professores, gestores e secretários de educação, entre outros. Esta pesquisa intenta focar suas análises na forma como as políticas produzem maneiras eficazes de condução da conduta docente que interferem no modo de organizar e praticar o currículo escolar.

O terceiro eixo mostra-nos que os processos regulatórios que operam por dentro dessa matriz de experiência não acontecem sem tensões e resistências. Parece que os professores realizam questionamentos e problematizações no interior da díade, mobilizando estratégias de resistência que ocorrem no interior mesmo desses movimentos. Não se trata de escapar permanentemente deles, mas por dentro da díade pensar outras formas de constituir-se como docente. Eis, então, o terceiro ponto da matriz de experiência: a constituição de certos modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.

Pode-se visualizar como cada um desses focos de análise se aproxima de um eixo do conceito-ferramenta matriz de experiência desenvolvido por Michel Foucault. Para analisar o funcionamento dessa matriz, é necessário considerar esses processos em articulação, pois eles não acontecem separadamente.

Trata-se, ao contrário, da análise das relações complementares, entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem, uns aos outros, mas cujas relações são constitutivas umas das outras. Esses três elementos são: os saberes, estudados na especificidade da sua veridicção; as relações de poder, estudadas não na emanção de um poder substancial e evasivo, mas nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é governada; e enfim os modos de constituição dos sujeitos a partir das práticas de si. É realizando esse tríplice deslocamento [...] que se pode, assim me parece, estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem nunca reduzi-las umas às outras (FOUCAULT, 2011, p. 10).

É para essa articulação que tentarei olhar na próxima seção, percebendo como a díade *inclusão-avaliação em larga escala* mobiliza saberes que constituem verdades sobre as escolas e os docentes; como essas verdades operam na condução da conduta docente mobilizando determinadas práticas curriculares em consonância com as avaliações em larga escala; e, ao mesmo tempo, como se encontram brechas para resistir, escapar, questionar essa lógica

performativa, denunciando as tensões e paradoxos existentes na díade *inclusão-avaliação em larga escala*.

O funcionamento da díade inclusão-avaliação em larga escala

A partir da aproximação teórico-metodológica com os últimos escritos de Michel Foucault e, principalmente, com o conceito-ferramenta *focos de experiência*, foi possível lançar um olhar para a dobradiça *entre inclusão-avaliações em larga escala*, compreendendo que ela mobiliza saberes, produz normas de comportamento e constitui modos específicos de ser sujeitos que entram num jogo de forças que compõem o currículo escolar e forjam processos de subjetivação. É para esse triplo movimento que tento olhar nesta seção. Início esse empreendimento analisando as verdades produzidas pela díade por meio da produção dos saberes que ela mobiliza. Para isso, tomarei a produção de saber estatístico sobre o desempenho das escolas, alunos e professores como processo de veridicção que, instituindo verdades sobre a qualidade da educação, produz também normas de comportamento que fazem com que os sujeitos docentes, ao refletirem sobre os resultados obtidos, não só conduzam suas condutas, mas também produzam modos de ser docente. No que se refere à Avaliação Nacional da Alfabetização, precisamos compreender algumas distinções e refinamentos que ela produz em relação a outras avaliações em larga escala. No seu caso, não se trata apenas de produzir e divulgar dados estatísticos sobre o resultado do desempenho de alunos e escolas, comparando-os indiscriminadamente. A produção desses dados estatísticos acopla-se aqui com informações obtidas por outro instrumento que compõe a ANA: um questionário que coleta informações sobre o contexto socioeconômico das famílias, sobre a infraestrutura das escolas e sobre a formação de professores, ou seja, sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. No que tange aos discursos materializados em documentos oficiais que legislam sobre essa avaliação, podemos encontrar:

O principal objetivo desta avaliação *é concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e reduzir as desigualdades* no ciclo de alfabetização, para isso, o Inep irá aferir o nível de alfabetização dos educandos ao final do 3º ano e *coletar dados relativos aos fatores associados* que possibilitem a contextualização do desempenho de cada escola. (BRASIL, 2013, p. 15).

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: *o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da Escola. Além disso, o Inep também disponibilizou o Perfil de “Escolas Similares”* (BRASIL, 2013, p.3).

Esse indicador [Indicador de Nível Socioeconômico] é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. As escolas foram classificadas em sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, as com nível socioeconômico mais alto (BRASIL, 2013, p.4).

Cada escola poderá, ainda, *analisar seus resultados tendo como referência um perfil chamado de “Escolas Similares”*, que sintetiza os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, à mesma localização (urbana e rural) e que possuem os valores absolutos do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) próximos. Esses três critérios permitem selecionar o grupo de escolas que estão em condições semelhantes e fazer o cálculo da distribuição percentual dos alunos pelos níveis de proficiência desse perfil (BRASIL, 2013, p.4).

Vemos com isso que a produção do saber estatístico sobre o desempenho das escolas se articula aos dados relativos ao contexto socioeconômico, cultural e escolar de cada instituição, produzindo um refinamento na maneira como a estatística governa. Assim, não se trata de uma concorrência estabelecida entre todas as escolas desconsiderando suas especificidades, crítica esta atribuída, por um longo tempo, às avaliações em larga escala. Nessa nova geração de avaliações, há um refinamento de técnicas que torna o processo muito mais eficaz e, por que não dizer, perverso. Ao produzir informações sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, a estatística funciona como uma tecnologia de governo para gerenciar o risco social, aqui representado pelos baixos índices de alfabetização que aparecem associados a fatores do contexto socioeconômico, e produzem o que podemos chamar de uma *semelhança imaginada*, a qual destaca traços, perfis e características relacionadas a grupos específicos, com o intuito de encontrar similitudes, agrupá-los em conjuntos e exercer sobre esses conjuntos formas de governo bastante eficazes. Senra (2005, p. 95) sustenta que as estatísticas

[...] tomam e agregam aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao agregá-los, passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das partes. Ora, tenha-se presente que essas partes, por serem diferentes, heterogêneas, não são agregáveis, em si mesmas, a menos que se lhes atribua, que se lhes marque algum aspecto comum, por meio de algum princípio de equivalência; dessa forma, serão observados e registrados os aspectos individuais que previamente configuraram os aglomerados organizados.

A busca por aspectos comuns e princípios de equivalência é colocada em funcionamento pela estatística quando, além de produzir cálculos sobre os desempenhos das pessoas e das instituições, os relaciona com informações sobre o contexto social, econômico e cultural, constituindo os aglomerados organizados. Esses aglomerados organizados só podem ser estabelecidos por meio de semelhanças, de aspectos comuns, similares. Somente por meio deles que é possível conferir ordem às coisas. Foucault (2007, p. 93) destaca que “[...] uma relação de ordem não pode ser estabelecida entre duas coisas, senão quando sua semelhança tenha sido

ao menos a ocasião de compará-las”. O autor salienta, ainda, que “sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas. [...] É preciso que haja, nas coisas representadas, o murmúrio insistente da semelhança; é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação” (FOUCAULT, 2007, p. 95). É assim que se constitui a noção de semelhança imaginada que permite aproximar escolas por meio da criação de perfis. Ian Hacking (2006) salienta que a estatística produz determinados “tipos de classes humanas reunindo alguns aspectos comuns que reduzem os indivíduos a determinados “perfis” ou “inventários”. Aqui não estamos falando apenas de indivíduos, mas de instituições que entram num processo de comparação a partir não só de seus resultados, mas da criação de seus perfis.

Os resultados são comparados com o perfil de escolas similares, o que produz um processo de convencimento do professorado muito mais eficaz, uma vez que, por meio dele, somos levados a concluir que: se escolas com contextos socioeconômicos semelhantes obtêm notas melhores, então, é possível que minha/sua escola se saia melhor nessas avaliações.

Há aqui todo um processo de responsabilização docente que leva o professor a uma reflexão calculada sobre seu desempenho em tais avaliações, produzindo uma verdade demonstrada estatisticamente. Assim, a estatística funciona no interior de um regime de verdade científico “em que a demonstração como autoindexação do verdadeiro [...] é considerada aceita como tendo um poder absoluto de constrangimento” (FOUCAULT, 2010b, p. 73). Em outras palavras, a estatística, por ser reconhecida como um saber exato e demonstrativo, funciona como um indicador de verdade, sendo aceita pelos sujeitos, que passam a realizar sobre si mesmos determinadas ações a fim de não compor os dados estatísticos indesejáveis. Pode-se dizer, portanto, que a estatística governa pela verdade e que, quanto mais se governa pela verdade, no fundo, tanto menos se governará. Nesse sentido, Foucault (2010b, p. 45) explica:

O exercício do poder não será, portanto, nada mais que um indicador da verdade e se essa indicação da verdade for realizada de uma maneira suficientemente demonstrativa todo mundo estará de acordo e haverá um limite onde não será mais necessário ter um governo; em que o governo não será mais que a superfície de reflexão da verdade, da sociedade e da economia em um certo número de expressões que não farão outra coisa que repercutir essas verdades naqueles que são governados.

Dessa forma, é possível pensar que os índices estatísticos sobre o desempenho das escolas fazem mais do que divulgar resultados sobre a qualidade da educação brasileira. Por meio das verdades que produzem, as estatísticas desenvolvem processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolver um tipo de governo que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, comportamentos e formas de ser. Como diz Ball (2002, p. 4), tais

procedimentos “não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores. [...] Não muda apenas o que fazemos. Muda-se também quem nós somos”. Como bem lembrou Traversini (2012, p. 2):

[...] as estatísticas escolares, em especial as avaliações de larga escala, possuem um caráter moral que mobiliza sua aceitação, têm força de verdade, adquirem caráter de validade e inquestionabilidade e tornam-se imperativos nas políticas educacionais e curriculares da atualidade.

Essa força de verdade potencializa-se, na medida em que os cálculos estatísticos, antes genéricos e comparados indiscriminadamente entre toda e qualquer instituição, agora se articulam a informações de contexto que descrevem as instituições escolares como semelhantes, demonstrando como escolas com perfis socioeconômicos parecidos apresentam resultados distintos e, por isso, podem modificar a si mesmas para atingir patamares mais elevados dos índices de alfabetização. É a partir da intensificação dessa força de verdade, produzida pelo refinamento das avaliações, que podemos visualizar seus efeitos no currículo escolar e na condução da ação docente.

As avaliações em larga escala e os efeitos no currículo: formas de condução da conduta docente

Nesta seção, tentarei argumentar que as avaliações em larga escala parecem culminar em dois tipos de técnicas: as técnicas de dominações – exercidas sobre os outros – e as técnicas de si – por meio das quais cada sujeito opera sobre suas próprias ações. Se, por um lado, os documentos oficiais analisados destacam que os resultados devem servir de orientação para as práticas das escolas, empreendendo uma ação de governo e condução das condutas do professorado, por outro, esses mesmos professores tomam essas verdades para si e passam a operar sobre si a partir delas. Isso pode ser evidenciado tanto nos documentos oficiais analisados na primeira etapa da investigação, quanto nas primeiras coletas desenvolvidas junto aos diretores e professores das escolas investigadas.

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se *oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas*, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização (BRASIL, 2013, p.20).

A partir da aplicação dessas provas não só o corpo diretivo, não só supervisão, orientação, coisa e tal teve um outro olhar, como as próprias professoras se preocupam hoje em trabalhar adotando o mesmo tipo de questões que são trabalhadas nas avaliações. Então, vez ou outra, acontece de uma professora vir com modelo de provas anteriores. E hoje em dia até a própria literatura que vem vender nas escolas. Essas editoras, que vendem em feiras de livros, coisa e tal, eles já nos trazem também para oferecer para a escola literatura naquele molde, então, já vêm vender para a escola literatura naquele estilo. (Diretora 1, Escola B, Município 2, 17 de maio de 2016).

[...] Então, eu comecei a olhar e ver o que é que tinha na prova e comecei a adaptar muito das coisas que eu estou trabalhando antes da prova: tinha conteúdos que a gente trabalhava lá no final do ano, então, vamos antecipar esse conteúdo e trabalhar antes da prova, não é? (Professora C, Escola A, Município 2, abril de 2016).

Diante do exposto, podemos perceber como os professores são subjetivados por essas verdades e passam a conduzir suas ações a partir delas. A fala da professora expressa a maneira como ela se curva a essa verdade: “eu quero que minha turma se saia bem”. Isso mostra a forma como ela se inclina a essa verdade que não apenas expressa o desempenho dos alunos, mas que também fala sobre o trabalho da entrevistada como docente. Assim, essa verdade apresentada pelos dados estatísticos passa a ser uma verdade do próprio sujeito a partir do momento em que ele diz: “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010b, p. 72). No momento em que o professor se inclina a essas verdades, ele passa a conduzir suas ações a partir delas, produzindo transformações no seu planejamento e na forma de seleção dos conteúdos que serão trabalhados. Veiga-Neto (2012, p.12) destaca que atualmente podemos observar um deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação.

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do planejamento, passa pela execução e chega à avaliação, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte deslocamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um desvio à direita (VEIGA-NETO, 2012, p.12).

Com a expressão *desvio à direita*, o autor pretende ressaltar não apenas um deslocamento de ênfases, como também, e ao mesmo tempo, uma reorganização da sequência tradicional das operações curriculares. O autor mostra que a antiga sequência (planejamento—execução—avaliação) parece modificar-se na atualidade e acaba sendo organizada de outro modo, que inicia pela avaliação: avaliação—planejamento—execução. É a avaliação que passa a determinar o planejamento e a sua execução. Veiga-Neto (2012) destaca que a avaliação vem se constituindo como um farol para o currículo (VEIGA-NETO, 2012), ou seja, os dados estatísticos produzidos, os descritores e as matrizes que constituem as provas de diferentes avaliações em larga escala vêm sendo estudados pelos professores a fim de que sejam incluídos nos currículos para uma maior preparação dos alunos para a realização dessas avaliações.

A partir disso, da forma como os professores alteram seus planejamentos, suas rotinas e práticas de ensino para atender às demandas impostas pelas avaliações, visualizamos um duplo e perverso movimento. Por um lado, os processos individuais de aprendizagem dos alunos concretos deixam de ser considerados, passando-se a enfatizar os índices produzidos pelo desempenho dos alunos nas provas. Isso, definitivamente, é muito diferente de considerar seus processos de aprendizagem. Por outro lado, essa corrida por melhores resultados coloca os

professores em uma posição de endividamento constante, promovendo um processo de responsabilização e culpabilização dos docentes pelos resultados obtidos – processo esse que logo se transforma em autoculpabilização, sendo tomado pelo próprio docente como sua responsabilidade.

Lazzarato (2011), em seu livro *A fábrica do homem endividado*, mostra que na atualidade, por meio da racionalidade política neoliberal, se produz um novo tipo de subjetividade: a do homem endividado. Para o autor, o homem endividado não carrega apenas uma dívida financeira, mas uma dívida moral, que se encontra imbricada em uma espécie de autoculpabilização do sujeito, inscrevendo-se na produção de sua subjetividade, regulando os modos de sua existência e conduzindo suas condutas. Lazzarato (2011, p. 81) deixa isso muito claro quando sustenta: “o usuário transformado em ‘devedor’, em contraste com o que se passa nos mercados financeiros, não deve reembolsar em dinheiro local, mas em comportamentos, atitudes, maneiras de agir, projetos, engajamentos subjetivos”. Assim, podemos compreender que a dívida se refere diretamente “a um estilo de vida que implica um trabalho sobre ‘si’, uma negociação permanente consigo mesmo, uma produção de subjetividade específica” (LAZZARATO, 2011, p. 81). Tomando as contribuições do autor, no caso específico desta investigação, podemos compreender como os professores também se tornam sujeitos moralmente endividados diante dos processos de culpabilização e de autoculpabilização produzidos pelos resultados obtidos nessas avaliações, que mobilizam os docentes a agirem de determinados modos com o intuito de modificá-los. Eis os processos de subjetivação docente que são empreendidos por tais avaliações.

Obviamente, isso não implica uma ausência de resistência, de escape ou de contraconduta. Foucault (2012, p. 269) diz que, “em qualquer relação humana, sejam elas pessoais, institucionais e/ou econômicas, o poder está presente”, mas, ao mesmo tempo, alerta: “toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando”. Isso significa compreender que os processos de subjetivação contemplam práticas de liberdade e que cada sujeito, a partir das relações que estabelece consigo mesmo e das ações que desenvolve sobre si, tem a possibilidade de legitimar o poder político ou de resistir e reinventar outras formas de ser governando e de governar a si mesmo.

As resistências empreendidas por professores às avaliações em larga escala potencializam-se quando se refletem sobre a inclusão escolar e as diferenças individuais de cada sujeito. O fato de essas avaliações em larga escala partirem de um padrão de sujeito aprendente

leva-as a desconsiderar uma variedade de sujeitos que aprendem de outros modos, em outros ritmos e de maneiras muito distintas das preconizadas e avaliadas por esses instrumentos. Mesmo considerando os fatores de contexto socioeconômico dos alunos e das escolas, há variáveis que não podem ser apreendidas pela estatística. A vida e os processos de aprendizagem são mais dinâmicos e não podem ser fixados em dados quantitativos que reduzem formas de ser, de aprender e de viver no mundo. É aí que reside o paradoxo entre a inclusão e as avaliações em larga escala. E é no bojo desse paradoxo que podemos visualizar alguns movimentos de resistência dos professores a essas práticas avaliativas.

O paradoxo entre inclusão e avaliação em larga escala: formas de resistir à lógica performativa

Até aqui, conseguimos visualizar como a díade *inclusão-avaliação em larga escala* mobiliza determinados esquemas de saber e poder que incidem sobre o currículo e sobre a subjetividade docente, produzindo efeitos de regulação e condução das condutas. Porém, ao mesmo tempo em que podemos visualizar as formas como os professores se inclinam às verdades produzidas pela díade e mobilizam suas condutas a partir dela, também podemos perceber como eles produzem movimentos de resistência que questionam a lógica performativa, evidenciando os paradoxos existentes em meio a essa trama. Tais paradoxos podem ser visualizados justamente na interseção entre a inclusão e as avaliações em larga escala. Como já comentado anteriormente, as políticas de avaliação em larga escala destacam a necessidade de participação de todos os sujeitos nas avaliações. Ao tratar especificamente da ANA:

O Inep prevê na ANA o desenvolvimento de ações com vistas *ao atendimento específico para alunos com necessidades educacionais especiais*. Nesse sentido, vem discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como *construção de matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados* (BRASIL, 2013, p. 7).

Além disso, a Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014, que estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da ANA, apresenta algumas estratégias para garantir condições de participação aos sujeitos incluídos nas escolas regulares. Ela destaca:

Art. 4º A ANA 2014 será realizada no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todos os Estados e no Distrito Federal. § 1º *O Inep disponibilizará provas ampliadas (em fonte 18) e superampliadas (em fonte 24) para os estudantes com baixa visão, de acordo com os dados fornecidos pelas unidades escolares no Censo Escolar 2014.* § 2º Será assegurado *tempo adicional aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais*.

Art. 5º Cada unidade escolar *poderá fazer uso de seus recursos de Atendimento Educacional Especializado - AEE, para garantir melhores condições de atendimento, acessibilidade e participação nas avaliações aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais* (BRASIL, 2014, p. 26).

Vemos aqui a necessidade que essas avaliações apresentam de capturar todos os sujeitos. Ninguém pode ficar fora do jogo da performatividade, e todos precisam ser contabilizados nos índices que medem os desempenhos dos alunos em alfabetização. Aí encontra-se o grande paradoxo das políticas avaliatórias.

Hattge (2013) destaca que a inclusão se constitui no paradoxo da performatividade, o que não significa a mesma coisa que contradição ou oposição. A autora explica sua escolha da palavra *paradoxo* considerando sua constituição semântica. Enquanto a palavra *contradição* apresenta o prefixo *contra-*, que dá a ideia de oposição, *paradoxo* apresenta o prefixo *para-*, que traz em si a ideia de proximidade, de estar junto a. Trata-se, então, segundo Hattge (2013, p. 146), de a inclusão estar “junto à” performatividade, pois sem a inclusão a performatividade não se efetiva. É justamente aqui que o paradoxo entre inclusão e performatividade entra em funcionamento. Se, por um lado, exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação, ou seja, todos precisam estar incluídos, por outro, é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos pelas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade. Hattge destaca que,

Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar (HATTGE, 2013, p. 155).

Eis o paradoxo que a díade *inclusão-avaliação em larga escala* coloca em funcionamento ao conjugar padronização e diferenciação, medida comum e individualidades diferenciais. É na produção desse jogo paradoxal que podemos visualizar as resistências e os questionamentos produzidos pelos professores à díade. Ela não só produz regulação e controle, mas também resistência, embate e enfrentamento às configurações forjadas pela díade. A narrativa da professora expressa seus questionamentos e dissabores com essa lógica.

[...] tu nunca tens uma turma homogênea, e aí eu já discordo do formato dessas avaliações. Porque eu acho que a gente precisa fazer uma avaliação diária e diferenciada com eles. É no dia a dia que eu vou conhecendo cada um e percebendo o seu processo de aprendizagem. Não vou conhecer a partir de uma prova padrão. Não preciso dessa prova para saber mais sobre meu aluno. Essa prova não me diz nada, ainda mais que é uma prova igual para todos. E por mais que a prova possa prever a presença dos alunos incluídos, ela é igual para todos, não tem diferença de conteúdo. Então, tu tens dentro da sala de aula alunos que sabem ler muito bem, alunos que já sabem produzir um texto, mas tem alunos que não conhecem nem a letra do nome, estão caminhando ainda. Essas diferenças não são previstas e contempladas pela prova. São anuladas. Assim, eu acho que essa prova, mesmo que diga que prevê a diferença, ela anula a diferença e desconsidera o processo que o aluno está passando, as aprendizagens que ele já construiu, o crescimento que ele teve. (Professora D, Escola B, Município 2, abril de 2016).

A partir dessa narrativa da professora, podemos visualizar as inquietações e os questionamentos que a acompanham em meio às práticas de inclusão e avaliação que ela precisa efetivar em seu cotidiano. É interessante perceber que o movimento de resistência às avaliações em larga escala é desencadeado e potencializado justamente no momento em que a diferença entra em cena. Pode-se dizer que a diferença – presença constante no que tange à temática da inclusão –, ao mesmo tempo em que se coloca como problema a ser gerenciado, pois incide negativamente nos índices de desempenho da turma e da escola, também se apresenta como potência, pois a partir dela é que os questionamentos e as resistências aos padrões estabelecidos pelas avaliações em larga escala começam a intensificar-se e, quem sabe, a produzir outros modos de existência possíveis. Quem sabe seja por meio da diferença, do incômodo constante que sua presença coloca à lógica performativa, que poderemos encontrar as brechas para viver de outros modos o currículo, a docência e até mesmo a avaliação.

Com isso, ao longo deste texto, foi possível perceber como a díade *inclusão-avaliação em larga escala* funciona como uma matriz de experiência que convoca determinados saberes produzindo verdades que vão incidir sobre a conduta docente, capturando os professores e fazendo-os operar sobre si mesmos, não só a partir da lógica inclusiva, mas também da lógica performativa. Percebemos como os professores se curvam a algumas verdades instituídas pela díade, mas ao mesmo tempo produzem formas de resistência. É aí que se apresenta a produtividade desses processos. Não se trata de um movimento unívoco por meio do qual as verdades que circulam operam sobre os sujeitos e os subjetivam, fazendo-os desenvolver determinadas ações sobre si mesmos, segundo a lógica inclusiva-performativa. Em meio a esse processo, outros movimentos são produzidos, questionamentos e resistências são efetivadas, quebrando algumas verdades, rachando muitas certezas e encontrando outras formas de se conduzir. Trata-se de dizer não! Não queremos mais ser conduzidos dessa forma, por esses meios e para esses fins.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Nota explicativa avaliação nacional da alfabetização – ANA 2013 – INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL, Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 10 de maio de 2016.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France*. 2ª Edição Ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HACKING, Ian. *Tipos de pessoas: alvos em movimentos*. Palestra proferida no Collège de France, Paris, 11 abr de 2006.

HATTGE, Morgana Domênica. *Peformatividade e Inclusão no movimento todos pela educação*. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013

LAZZARATO, Mauricio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

SENRA, Nelson. *O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações das estatísticas com os estados nacionais e com as ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: *X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4,5 e 6 de setembro de 2012*. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. In: *Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação*, Porto Alegre, V.1, n.1. Maio/Ago, 2009. p. 187-201.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*. Texto apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>