

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA: AS LIVES E A POLISSEMIA SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO

EVALUATION OF LEARNING IN A TIME OF A PANDEMIC: LIVES AND POLYSEMY ABOUT DIAGNOSTIC EVALUATION OF LITERACY

Elaine Constant Pereira de Souza 1
Jefferson Willian Silva da Conceição 2
Vanessa Soares de Souza 3

Resumo: O estudo analisa a polissemia de sentidos sobre o conceito de “avaliação diagnóstica” para alfabetização escolar, a partir de lives realizadas entre os meses de maio de 2020 a 2021, portanto, durante a pandemia, pelo YouTube. Os enunciados das lives mostraram supergeneralizações ou inversões sobre o conceito de “diagnóstico”, bem como os professores recorreram às recontextualizações para compreender esta concepção junto a prática avaliativa. Conclui-se que as lives se transformaram em uma prática de formação, na qual os professores palestrantes orientaram uma transformação para os usos dos instrumentos de avaliação. Estes seriam importantes arquivos voltados para comprovação do trabalho, considerando os familiares dos estudantes como a escola, garantindo assim os salários na pandemia. Isto evidencia mais uma fase de ampliação da precarização da docência com um “processo de youtuberização” por professores.

Palavras-chaves: Ensino da Língua Portuguesa. Práticas Avaliativas. Ensino Remoto. Formação Continuada Virtual. Mediação da Aprendizagem.

Abstract: The study analyzes the polysemy of meanings about the concept of “diagnostic assessment” for school literacy, from lives carried out between May 2020 and 2021, therefore, during the pandemic, on YouTube. statements of lives presented in retellings about supergeneralizations or diagnostic concepts They use the set of lives presented as well-diagnostic concepts to understand this creation of an evaluative practice. It is concluded that the lives become a training practice, in which the lecturers guide a transformation for the uses of assessment instruments. These studies are important for the school, considering family members, as well as the children of the pandemic. This evidences yet another phase of perception of the precariousness of teaching, a “youtuberization process” by teachers.

Keywords: Portuguese Language Teachin. Evaluation Practices. Remote Learning. Virtual Continuing Education. Learning Mediation.

- 1 Professora Associada da Faculdade de Educação e da Pós-graduação do Programa de Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Laboratório Integrado de Estudos da Alfabetização e Linguagem (LIA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Secretaria Executiva do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8152875687861200>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-8890>. E-mail: constant.ela@gmail.com
- 2 Professor Substituto do Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI-UFF, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência no Ensino Fundamental com ênfase nos anos iniciais, e, também, nos seguintes temas: gestão democrática, alfabetização, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, políticas de formação continuada de professores e políticas de/para alfabetização. Mestre em Educação pelo PPGE/UFRJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5967438395495551>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3390-7501>. E-mail: jeffersonwillian.ufrj@gmail.com
- 3 Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Monitora da disciplina Avaliação dos Processos de Ensino Aprendizagem. Membro da Secretaria Executiva do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro - FEARJ. Possui formação no curso de formação de professores em nível de ensino médio pelo Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD). Tem experiência como extensionista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9767737085419328>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2179-9427>. E-mail: nessasoares.rj@gmail.com

Reinvenção da avaliação diagnóstica: tentativas para lidar com a desigualdade social ou desempenho escolar?

O objetivo deste artigo é analisar a polissemia de sentidos sobre as perspectivas da avaliação diagnóstica para aprendizagem. Esse processo pode ser observado a partir das recontextualizações realizadas por professores¹, via *lives*, durante a pandemia da Covid-19, evidenciando também alguns impactos sobre o percurso formativo de alfabetizadores.

Analisar as recontextualizações², ocorridas no período pandêmico, norteou as bases epistemológicas desse estudo, porque essas mostraram a percepção dos professores alfabetizadores sobre avaliação da aprendizagem. Esse aspecto se apresentou como o maior desafio para os professores alfabetizadores durante o isolamento físico e social. Igualmente importante foi compreender os usos da tecnologia digital, a participação de professores em encontros virtuais e a busca por práticas didático-pedagógicas para o ensino remoto. Esses aspectos alteraram significativamente a noção de tempos e espaços escolares. Assim sendo, as inquietações docentes recaíram sobre em “como” avaliar, sem recorrer às provas para verificar as aprendizagens discentes.

Como percurso metodológico para compreender as referidas recontextualizações, recorreremos a pesquisa exploratória, na qual consideramos as ideias e concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem diante da exigência do distanciamento social no período pandêmico. Nesse sentido, as observações apresentadas nesse estudo são originárias das gravações de *lives*, em especial, a partir de análises retiradas dos posicionamentos de professores nos chats.

Para isso, buscamos um referencial bibliográfico que tratasse da vertente formativa para práticas avaliativas, privilegiando na análise as proximidades teóricas e conceituais das palestrantes, as “professoras influencers”, quanto aqueles presentes nos posicionamentos dos professores que assistiam, os alfabetizadores ou “seguidores”. Esse caminho metodológico foi necessário, uma vez que a forma de interação virtual era a única proposta formativa para professores. Isso exigiu a criação de uma estrutura de pesquisa diferenciada para lidar não somente com o isolamento físico entre professores e estudantes, mas também de um aspecto profissional fundamental: avaliar a alfabetização de crianças à distância.

Dito isso, o processo investigativo iniciou com alguns questionamentos sobre as transformações da cultura escolar: Quais são as bases das práticas avaliativas das professoras palestrantes virtuais? E dos professores que assistiram as apresentações? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas? Quais as dificuldades que os professores encontraram em sua tarefa avaliativa? Como a avaliação era considerada frente às políticas educacionais antes da pandemia da Covid-19?

Cabe destacar que a temática da avaliação, no cenário pedagógico brasileiro, desde a década de 1980, vem se modificando, voltando o foco para o processo de desempenho escolar, bem como respaldada em discursos baseados na valorização do diagnóstico para melhoria da qualidade da educação brasileira. Assim sendo, os “diagnósticos” vem se constituindo como uma “pedra de toque” das políticas públicas.

Da mesma maneira, os usos de diagnósticos vêm justificando, por meio de políticas oficiais, a necessidade da avaliação em larga escala e externa³, tendo como ênfase a valorização do

1 Utilizamos os termos “professores” e “professoras”. No primeiro caso, consideramos as vozes dos professores no debate ocorrido nos chats durante as *lives*, que contava com profissionais de ambos os sexos. No segundo, quando abordamos professoras, nos referimos às 11 “professoras influencers”, objeto deste estudo, que dinamizaram as transmissões on-line.

2 Este estudo considera que as recontextualizações se apresentam como super extensões ou super generalizações de conceitos feitas a partir de interações dialógicas e recorrentes da associação com vários discursos. Nesse sentido, as recontextualizações compreendem os processos híbridos, portanto, se constituem em reinterpretções das concepções apresentadas nas *lives*.

3 A avaliação em larga escala se tornou frequente no Brasil e no mundo. Esta denominação serve para um conjunto enorme de processos avaliativos, com diferentes objetivos, formas, propostas que entre outras permitem uma reflexão sobre a realidade e o desempenho escolar de estudantes em um determinado nível de escolaridade. Já a avaliação externa configura-se em um procedimento de aplicação de testes e instrumentos que tem como finalidade aferir um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes para um determinado nível de escolaridade. A palavra externa se refere ao fato desta avaliação ser desenvolvida por agentes externos à escola.

rendimento escolar, como é possível observar nas orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A cultura de avaliação deixou de ficar restrita à sala de aula. Atualmente, as questões relativas à avaliação vão além do nosso trabalho cotidiano (avaliar a aprendizagem dos alunos por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula, preparar e corrigir provas, escrever relatórios, atribuir notas ou conceitos em diários de classe ou cadernetas etc.). Por exemplo, avaliações em larga escala. É preciso afirmar que a avaliação não se opera no vazio; avaliamos para tomar decisões. Avaliar pode ser entendido como um conjunto de procedimentos e processos de coleta, tratamento e comunicação de informações, realizado com o objetivo de tomada de decisões. Avaliar seria, então, a organização (ou estudo) de situações que permitam recolher informações que, após tratamento, sejam capazes de revelar algo de confiável e substancial sobre o valor de um objeto, processo ou comportamento (BRASIL, 2014, p.5).

Neste sentido, é possível constatar que a avaliação escolar, em suas diversas perspectivas, é um tema que incomoda os professores brasileiros. Igualmente, vem suscitando reflexões por pesquisadores de diferentes campos de conhecimentos sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e os “usos” político-pedagógicos dos resultados das avaliações em larga escala.

Da mesma forma, percebemos a ampliação de sentidos das perspectivas avaliativas, pois, conforme o supracitado documento do INEP, uma “cultura de avaliação” (BRASIL, 2014, p.5) pautada em desempenhos e rendimentos não estão mais restritas à sala de aula. Neste ínterim, destacamos as finalidades das avaliações em larga escala como fomentadoras dos índices que são utilizados como referências sobre a qualidade da educação no nosso país e, muitas vezes, norteadoras de práticas pedagógicas.

Para Barriga (2014, p.147), a expressão “cultura”, em especial para avaliação escolar, possui duas conotações específicas: (1) a partir de um ponto de vista antropológico, referindo-se para valores constitutivos de uma determinada sociedade, como a “cultura dos povos maias, da época dos faraós etc.”; (2) a segunda se encontra relacionada ao saber, porque trata da valorização de amplos conhecimentos apresentados por uma pessoa, tornando-o “culto”. Entretanto, conforme o autor, essas interpretações favorecem uma banalização do termo, principalmente, quando se referem a “cultura da avaliação” proveniente da esfera política. Isso resulta em um esvaziamento de sentidos em decorrência da dificuldade de compreensão em relação ao que alguns técnicos, ou implementadores, estão se referindo.

Nesse sentido, essa investigação também favoreceu certa compreensão sobre a criação de uma “cultura de avaliação” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando os debates sobre avaliação da/na alfabetização escolar de crianças ⁴ (MORTATTI, 2010), ou seja, no processo de apropriação da Língua Portuguesa.

Essa correlação foi necessária a partir dos resultados dos estudantes nas provas de leitura e interpretação das avaliações em larga escala, pois o desempenho dos pequenos vem provocando debates entre os professores, pesquisadores, políticos, empresários, principalmente acerca das propostas de caráter público para formação de professores, com a redefinição da atuação do Estado com a educação pública, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96.

Para essa LDB, considerando o artigo 24, a avaliação dos rendimentos dos estudantes deverá ser contínua e cumulativa, na qual prevaleça os aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos sistemas de ensino. Assim, os resultados obtidos pelos estudantes no decorrer de sua trajetória deverão ser mais valorizados do que o seu desempenho em uma prova final.

Entretanto, após a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), a partir

4 A alfabetização escolar é aquela que acontece em lugar apropriado e preparado, para isto: o espaço escolar, caracterizando-se dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças.

da década de 1990, nota-se que houve um reverso: o aspecto quantitativo tornou-se prevalecente nas políticas públicas educacionais a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pensado inicialmente, para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nos estados brasileiros. Todavia, fora utilizado para ranqueamento dos sistemas de ensino. Tal prática acabou incorporada nos contextos escolares brasileiros, a despeito das críticas dos professores sobre os usos de resultados das avaliações externas para a qualidade do ensino, bem como o desconhecimento governamental acerca das realidades educacionais.

Em 2020, diante do contexto da pandemia da COVID-19, foi necessário repensar as práticas avaliativas frente às exigências do ensino remoto emergencial. Nesse momento, observa-se que o aspecto qualitativo retorna aos debates pedagógicos para lidar com as práticas avaliativas. Essa demanda ampliou a correlação entre alfabetização e avaliação da aprendizagem, como intensificou algumas transformações para o ensino e as práticas didático-pedagógicas. Esse fato contribuiu para um aumento significativo das transmissões on-line, porque o distanciamento social, exigido pela pandemia, fez com que os estudantes, em fase inicial de alfabetização, se mantivessem afastados da escola e, com isso, alguns ainda não experienciaram o espaço escolar.

Sabe-se que o processo de apropriação da Língua Portuguesa, proposto por meio virtual, desconsiderou as precárias condições de acesso às tecnologias virtuais e/ou espaços físicos e domésticos de maioria dos estudantes de segmentos populares para se dedicar aos estudos, assim como as perdas de vidas humanas no grupo familiar. Soma-se a isto, as dificuldades de familiares para ensinar as crianças pequenas no isolamento social, seja pela necessidade de trabalhar ou por desconhecimento sobre as práticas alfabetizadoras significativas para apropriação da Língua Portuguesa.

Esses aspectos ressaltam que, conhecer os novos desafios dos alfabetizadores é urgente, porque lidar com progressão continuada das trajetórias dos estudantes, - seja com atividades remotas, ensino híbrido e/ou presencial, ainda em tempo de pandemia, - exige o enfrentamento de novos ritmos para os tempos e espaços “escolares”, ainda não vivenciados por professores e estudantes.

Convém ressaltar que os professores lidam com as práticas avaliativas de modalidades diferenciadas, pois são orientados a utilizar desde as formas tradicionais como, por exemplo, as provas externas (oriundas do Sistema Nacional de Avaliação, elaboradas por uma Secretaria de Ensino e/ou da própria escola), bem como analisar a apropriação do conhecimento escolar via observação do comportamento dos estudantes no contexto de uma sala de aula.

Para Afonso (2000), inspirado nos estudos de Bates, essas modalidades vivenciadas pelos professores, embora distintas, podem ser compreendidas a partir das seguintes modalidades: a somativa, ou normativa, que se pauta nos testes estandardizados, como os exames. Já a formativa, podendo ser criterial e diagnóstica, se faz em função das realizações individuais de cada estudante e não em comparação com os outros.

Ainda de acordo com o autor, a avaliação somativa guia-se na técnica da certificação, por meio de testes, para medir com pretensa objetividade um determinado nível de qualificação. Essa concepção está ligada ao modo de produção capitalista em que se verifica como a força de trabalho se reproduz na quantidade e com as qualificações requeridas pelo aparelho de produção. Do mesmo modo, tem-se o prestígio social dos títulos adquiridos por meio das provas especiais e reforçadas pela possibilidade desses mesmos títulos se transformarem em vantagens econômicas.

No caso da avaliação formativa, pautada na coleta de informação sobre a aprendizagem dos estudantes, essa exige

uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de interação pedagógica (AFONSO, 2000, p.38).

Essa modalidade se pauta em uma perspectiva democrática diferenciada daquela defendida pela meritocrática ou classificatória, pois prevê uma série de medidas educacionais fortemente

promotoras de uma escolaridade básica bem sucedida para todos os grupos sociais.

Para Dubet (2004), o princípio do mérito desempenha um papel fundamental nas sociedades democráticas e republicanas, visto que igualdade de oportunidades meritocráticas pressupõe igualdade de acesso. Nos países ricos e modernos, esse princípio foi progressivamente implantado com o alargamento da escolaridade obrigatória, contudo, essa escola não se tornou mais justa, porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e, sim, porque permitiu que todos os estudantes entrassem na mesma competição. Logo, “avaliar” compõe não somente um cenário de práticas em um determinado contexto didático-pedagógico, mas suscita reflexões acerca tanto da justiça social quanto escolar

Neste sentido, as distinções sobre as práticas avaliativas – somativas e formativas – podem gerar incertezas sobre uma nova proposta pedagógica e ainda poderá conduzir a uma posição de aproximação ou esquivamento dos professores em relação às políticas públicas, considerando suas propostas pedagógicas e as orientações para avaliação da aprendizagem. Assim sendo, é importante também analisar as múltiplas interpretações sobre as bases conceituais apresentadas acerca da avaliação diagnóstica, uma proposta recorrente já no início do período pandêmico.

Esta concepção está presente, também, nas orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC) como do Conselho Nacional de Educação (CNE) para lidar com a avaliação dos estudantes. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, indica em seu Capítulo IV, artigo 27, as seguintes orientações:

§ 1º Fica facultada a avaliação formativa e/ou diagnóstica do processo de aprendizagem, promovida no âmbito de cada instituição escolar, em todos os níveis, etapas, formas e modalidades de educação e ensino, conforme suas necessidades, durante o período de isolamento e no processo de retorno gradual às atividades presenciais quando autorizadas pelas autoridades locais. [...]

§ 4º No retorno às atividades presenciais, quando autorizadas pelas autoridades locais, recomenda-se aos sistemas e instituições de ensino, em sua forma própria de atuação educacional:

I - Realizar uma avaliação formativa e diagnóstica de cada estudante por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais e identificar as lacunas de aprendizagem;

II - Observar os critérios e mecanismos de avaliação diagnóstica definidos pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e escolas públicas, privadas, comunitárias e confessionais, considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas redes ou escolas; [...]

V - Priorizar a avaliação formativa e diagnóstica da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na transição para os anos finais; [...]

VIII - Utilizar os resultados das avaliações formativa e diagnóstica que deverão orientar programas de recuperação da aprendizagem presencial ou não presencial, promovida em cada escola e/ou rede de ensino, conforme critérios definidos pelos gestores escolares de acordo com o seu replanejamento pedagógico e curricular no retorno às aulas. (BRASIL, 2020, p. 52).

Observa-se que as orientações advindas do CNE sugerem que a avaliação formativa e a diagnóstica são concepções distintas. Da mesma forma, indica que estão entrelaçadas, tendo ambas como objetivo somente a promoção sequencial dos estudantes.

Defendemos que a perspectiva diagnóstica faz parte do campo da avaliação formativa, visto

que os professores recorrem a vários instrumentos para conhecer os níveis de conhecimentos de seus estudantes. Portanto, o “diagnóstico” se constituiu a partir de um levantamento de situações, experiências e desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças envolvidas em um processo pedagógico. É um estudo individual do professor, pois considera que cada estudante é um ser humano distinto de outro, com singularidade e relevância. Por conseguinte, a prática de investigação do professor “pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática” (ESTEBAN, 2000, p.25).

Desse jeito, a avaliação diagnóstica pode ser considerada como uma dimensão da avaliação formativa, porque os professores assumem posicionamentos reflexivos a partir de uma dinâmica em que se associa os vínculos entre a aprendizagem escolar e a realidade sócio-histórica presente em uma sala de aula. Assim sendo, os “diagnósticos” pedagógicos permitem que a avaliação escolar também seja uma forma de aprendizagem, tanto profissional quanto educacional.

Contudo, é importante ressaltar que, durante as últimas décadas, houve a consolidação das práticas de avaliação em larga escala no Brasil, juntamente com as ações governamentais baseadas nas lógicas empresariais, favorecendo a ampliação da “cultura performativa” (BALL, 2005, p.556). Essas estão correlacionadas com as práticas de verificação, por meio de políticas públicas educacionais, em especial, para todos os níveis de ensino.

Para Afonso (2000, p.49), o interesse demonstrado pela avaliação em larga escala, por parte de governos neoliberais, foi intensificado a partir dos anos 1980, dado que o Estado vem adotando “um *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfases nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Observa-se, assim, uma crença de que essa forma de avaliar é considerada “contínua e eficaz”, com a aplicação de “provas” ou testes de proficiência, pois defende-se que esses instrumentos podem levar à melhores resultados, como também para a utilização e controle dos recursos, além de fornecer aos governos informações sobre população, visando implementar políticas mais consistentes à gestão pública “infalível e produtiva”. Tais práticas presentes nas políticas educacionais, distintas da perspectiva diagnóstica defendida pelos pesquisadores do presente estudo, geraram uma outra versão de “diagnóstico” para aprendizagem. Essa concepção se ateuve mais na atuação vigilante, que age para verificação de desempenhos escolares, limitando o caráter formativo social, político e cultural dos sujeitos.

Frente ao exposto, ressaltamos que as “novas” orientações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para pandemia no país, com foco na valorização da avaliação diagnóstica, suscitaram nosso interesse pelo tema. Nossas inquietações se ampliaram dada a valorização pelas políticas oficiais pelo assunto e o aumento significativo das transmissões on-line abordando a temática. Isso gerou, como análise primária, o interesse em compreender algumas interpretações de professores acerca dos conceitos possíveis, portanto a partir das recontextualizações realizadas por alfabetizadores.

Assim, a presente investigação considerou a transmissão de *lives* realizadas entre os meses de maio de 2020 a maio de 2021, a partir de três palavras-chave: alfabetização, avaliação da/na aprendizagem e ensino remoto. Na primeira busca foram encontradas 62 transmissões ao vivo feitas por meio de diferentes redes sociais (YouTube, Facebook e Instagram). Após, optou-se considerar somente aquelas realizadas pelo YouTube, pois, além de serem mais acessíveis, não é necessária uma “conta” na plataforma, elas possibilitam maior interação dos professores via *chat*. Com isso, foram selecionadas 32 transmissões. Em uma terceira filtragem, a análise privilegiou 10 *lives*, considerando o elevado quantitativo de visualizações e a presença das “vozes” dos professores no *chat*.

Ressalta-se que o presente estudo optou por manter o anonimato das profissionais, em sua totalidade mulheres, e títulos das *lives*, pois a maioria atua na Escola Básica, pois isso pode afetar profundamente o contexto pragmático dos seus posicionamentos, sobretudo como forma de avaliação, decorrendo algum tipo de consequência – positiva ou negativa. É importante atentar para o poder atribuído à pessoa do investigador, que lhe confere um estatuto, ressaltando a importância dos dilemas éticos ao tornar pública a autoria de conceitos.

A partir dessa perspectiva acima, o trabalho privilegiou rastrear vestígios, fatos, ideias,

interpretações e as recontextualizações acerca do processo avaliativo da aprendizagem, pois as *lives* possuíam índices significativos de visualizações: variaram entre 22.000 e 105.352 mil. Isto mostra uma prática formativa de professores desenvolvida durante os meses analisados no estudo, como também indica que a temática da avaliação na alfabetização se evidencia como uma problemática. Enfim, as *lives* foram analisadas a partir dos enunciados presentes nas propostas para o ensino remoto, considerando as perspectivas políticas, pedagógicas e sociais presentes nas análises das professoras e que se tornaram “influenciadoras digitais” (professoras influencers), como dos “professores seguidores”, participantes do *chat*.

Buscou-se assim, compreender as misturas e combinações de teorias e práticas que reforçam a dinâmica da participação e dos movimentos internos dos professores para a proposta de avaliação da aprendizagem, a partir das dimensões de uma formação continuada virtual, como também da potencialidade, ou não, de uma determinada política educacional. Esse processo ajudou a compreender os sentidos dados pelos professores, analisando se o ato de avaliar era uma importante tarefa política como garantia da alfabetização em um período de distanciamento social.

Dessa forma, observou-se um movimento em que a Escola foi chamada a assumir novas funções diante do enfraquecimento de algumas de suas características clássicas, bem como assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas democráticas frente às desigualdades sociais. Criou-se, assim, um intenso movimento virtual em defesa de uma escola voltada para o “direito à educação”, via a perspectiva diagnóstica. A análise favoreceu a identificação de duas temáticas que serão abordadas ainda neste artigo: a polissemia de sentidos sobre a avaliação diagnóstica na alfabetização e os impactos das recontextualizações na formação do professor alfabetizador.

Polissemia sobre a perspectiva diagnóstica na alfabetização escolar

A visibilidade a respeito da alfabetização escolar e a discussão em torno das práticas avaliativas não é recente e tampouco caminha para um consenso. Entretanto, estes temas se tornaram mais polêmicos atualmente e isto pode ser observado nas *lives*, nas atividades remotas de professores, nos comentários de pais e familiares dos estudantes nas mídias, enfim, nos “encontros virtuais”. Deste modo, temas como evasão escolar, acesso e permanência na escola, escolaridade mínima, ensino democrático, políticas públicas e índices de repetência mostram que a “avaliação constitui mesmo ‘a pedra angular da instituição escolar’ (BONAMI, 1986, apud AFONSO, 2000, p.18).

Cabe recordar que, na década de 1990, houve no Brasil um intenso movimento político-pedagógico e acadêmico em que a preocupação se centrava na possibilidade de os estudantes avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência. A experiência com o Ciclo de Alfabetização foi implementada e proporcionou debates sobre o processo contínuo da trajetória escolar dos estudantes. Discutiam-se as necessárias transformações da organização dos sistemas escolares municipais e da estruturação curricular⁵.

O Ciclo surgiu como uma tentativa de procurar acompanhar as características dos estudantes em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, contribuiu para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Assim, um novo currículo é elaborado a partir de uma organização mais plástica, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos estudantes.

Baseada nas perspectivas do desenvolvimento humano e da organização do tempo escolar, essa proposta estabelece um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminando novas teorias pedagógicas; instituindo legislações e normas de ensino que afetam a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, estabelecendo um impasse para a docência: Como ensinar e

5 Convém ressaltar a proposta de Ciclo é uma das “inovações” trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em que se apresenta, conforme o Art. 32, parágrafo 1º, a seguinte orientação: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Entretanto, não define a especificidade dessa proposta, mas o que se observa é a predominância nas práticas de avaliação em vários artigos da Lei, uma vez que também sugere a criação do Sistema Nacional de Avaliação como uma forma de garantir a qualidade de melhoria do ensino nas escolas brasileiras.

realizar a avaliação da aprendizagem discente?

Nesse período, houve uma intensificação e divulgação do construtivismo⁶ como proposta pedagógica que sugeria mudanças, visando a melhoria na qualidade de ensino. A referida perspectiva privilegia o uso de diferentes gêneros textuais para a alfabetização, porque considera como etapa fundamental para o aluno leitor/escritor a expressão de seus sentimentos e pensamentos por meio do conhecimento da escrita. Assim, os tradicionais métodos de alfabetização foram contestados e iniciou a discussão em relação às novas percepções sobre a aprendizagem e a “construção do conhecimento”.

Essa estruturação curricular, ainda vigente em alguns discursos atuais, preconiza que o erro apresentado pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita passe a ser interpretado como processo de construção de conhecimento e o professor seja considerado como o sujeito principal na mediação da aprendizagem. Assim, a proposta recomenda, principalmente, transformações no sistema de promoção dos estudantes, nas concepções de aprendizagem e na forma de organização da escola, criando um impacto nas crenças dos professores. Com novos critérios para a promoção dos estudantes, a avaliação no ciclo se caracteriza como processual, contínua, participativa, *diagnóstica*⁷ e investigativa.

Como já dito antes, as *lives* analisadas no estudo mostraram que a avaliação diagnóstica permanece como uma referência conceitual para lidar com a alfabetização escolar, sobretudo na pandemia. Contudo, os profissionais evidenciam, por meio de seus comentários, suas preocupações com as práticas avaliativas. Entretanto, foi possível constatar que restringem a ideia do diagnóstico à uma possibilidade de mapear os “pontos fortes e as dificuldades de uma turma e/ou estudantes”⁸.

Essa percepção é uma parte dos múltiplos sentidos produzidos nas transmissões virtuais. Observamos a presença de uma mescla de interpretações, revelando, assim, a polissemia de sentidos e significados presentes nos debates ocorridos nos *chats* das transmissões, pois mostram alguns indicativos e rumos não previstos pelas apresentadoras durante as *lives*. Essas pareciam ignorar os desdobramentos gerados por apropriações docentes dos “professores seguidores”.

Percebemos que os professores, em (in)tenso diálogos elaborados por meio de frases curtas, questionavam as possibilidades de compreender cada aluno, uma vez que se esse não estava fisicamente próximo para conhecê-lo. Da mesma forma, os professores afirmavam que pouco podiam contar com o auxílio dos familiares dos estudantes. Assim, os fragmentos e comentários dos “professores seguidores” evidenciam os conflitos enfrentados por esses profissionais.

Conforme Bates (1984 apud AFONSO, 2000), há dois propósitos distintos quando o assunto é avaliação educacional: “os que se relacionam com interesses e objetivos da administração (managerial evaluation)” e os que se encontram relacionados “com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (education evaluation)” (AFONSO, 2000, p.28). Por tudo que foi dito, os “debates” travados nos *chats* elucidaram as imprecisões acerca das orientações oficiais para avaliar os estudantes, gerando mais dúvidas sobre a avaliação diagnóstica.

De acordo com Luckesi (2003), essa perspectiva pressupõe a não aprovação ou reprovação dos estudantes para melhor compreensão em relação ao caminho mais satisfatório para a construção da trajetória pessoal de cada aluno. Logo, a função dessa modalidade é compreender adequadamente os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, garantir a inclusão escolar. Ainda para o autor, pode-se entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Logo, o aspecto qualitativo das aprendizagens prevalece sobre os quantitativos no momento de avaliação pedagógica. Isso pode ser considerado algo fundamental em um período pandêmico. Todavia, como já defendemos nessa análise, a avaliação escolar no contexto brasileiro

6 Teoricamente, o construtivismo teve suas bases psicológicas estruturadas ainda na primeira metade do século XX, principalmente nas obras de Piaget (década de 1920) com a investigação acerca dos processos de inteligência e do psicólogo soviético Vygotsky (década de 1930), contudo a expressão se tornou conhecida através de Emília Ferreiro, aluna e colaboradora de Piaget, psicóloga que se dedicou a pesquisar o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, com base em teoria própria.

7 Grifo dos autores desse estudo.

8 Trecho retirado de um chat analisado neste estudo.

vem enfrentando tentativas de conciliação de vertentes distintas para poder responder aos baixos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala, principalmente sobre a alfabetização de crianças, uma preocupação nos últimos vinte anos.

Nesse sentido, há uma confrontação entre o que professores interiorizaram com a vivência de uma determinada sistematização das atividades avaliativas no ofício profissional, constituindo-se, assim, num dilema que parece ter afetado, de forma bastante expressiva, as concepções profissionais. Portanto, na apreensão sobre a concepção acerca de “avaliar”, há significados e valores individuais e culturais por professores. Essa é entendida, interpretada e, principalmente, vivida internamente por cada profissional, levando em conta suas necessidades, sentimentos e percepções do mundo. Assim, pode-se supor que as transformações, a partir das políticas públicas, por meio do poder público, tentam retirar o espaço de decisões e a autonomia dos profissionais do campo educacional. Essa tem sido muito sacrificada, por uma gama de reformas que, a cada dia, se modificam.

Na pandemia esse processo se complexifica, pois percebemos que houve uma significativa mudança no enfoque sobre os usos da avaliação escolar. O “retorno” da valorização acerca dos aspectos qualitativos da aprendizagem criou incertezas e questionamentos para os professores. Esses, precisaram substituir a cultura avaliativa, pautada no desempenho, - e uma prática recorrente a partir da avaliação em larga escala - para reaprender a traçar outras práticas mais voltadas à aprendizagem.

Diante disso, houve dúvidas, a partir da proposta de instituir a avaliação diagnóstica, pois como orientação oficial, gerou dúvidas sobre o conceito e os instrumentos a serem utilizados, gerando significados distintos e imprecisos. Se antes os professores eram incentivados a participarem de avaliações que auxiliavam na composição de um “diagnóstico” sobre o desempenho escolar, - os resultados estavam mais voltados para subsidiar a formulação e monitoramento das políticas educacionais, - na pandemia, tornou-se importante lidar com a desigualdade social e práticas didático-pedagógicas mais significativas, evitando a evasão e os altos índices de ausência dos estudantes nas atividades remotas.

Igualmente, a polissemia de sentidos sobre a avaliação diagnóstica, constatada nas *lives*, demonstraram as lacunas referentes aos processos formativos dos professores. Isso gerou relativa preocupação entre os pesquisadores desse estudo, pois tal fato traria alguns impactos advindos das políticas educacionais nesse momento.

Consideramos que, em razão do trabalho docente não ser neutro, os depoimentos presentes nos *chats*, ponderando a respeito das práticas propostas pelas “professoras influenciadoras”, mostravam os “sinais” de quando um professor foi formado de modo não reflexivo e não dialógico e/ou está atuando sobre as imposições da precarização. Para alguns alfabetizadores, ter a *live* e as “orientações”, ainda que algumas fossem contraditórias para uma avaliação diagnóstica, acabavam sendo apreciadas. Isso nos levou a ponderar acerca da necessidade da formação continuada, mas de forma crítica e reflexiva, para melhor autonomia dos professores para decidirem as opções no que se refere às ações e concepções didático-pedagógicas.

Para Enguita (1991), o trabalho docente vem sofrendo com um processo de proletarianização, propiciando ao professor uma ambiguidade, pois desenvolve uma atividade intelectual, na qual pressupõe autonomia. Entretanto, suas práticas sofrem com inúmeras regulações externas, seja pelas avaliações em larga escala, por políticas públicas e, até mesmo, via as atividades formativas virtuais.

É fundamental o entendimento de que as práticas pedagógicas são constituídas por intencionalidades, percepções e estão em constante luta contra as influências passíveis de serem consideradas como verdades absolutas. Com isso, defendemos a necessidade contínua de políticas públicas que priorizem propostas de formação continuada de forma dialógica, em que se dê uma nova cultura sobre avaliação com debates horizontalizados com os professores, nos quais estes ultrapassem os limites da técnica e incorporem a dimensão ética no ato de avaliar, no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas mais democráticas (ESTEBAN, 2000).

Argumentamos que a formação continuada favorece reflexões sobre conceitos e ideologias, considerando que os professores são sujeitos interpretativos, mas também passíveis de coerências como de contradições, principalmente diante dos possíveis impactos de uma nova prática

“formativa” como são as *lives*. Os professores podem ser produtores, mediadores e/ou “seguidores” de conteúdos on-line. Isto suscita a importância de aprofundar os impactos e desdobramentos resultantes do movimento de “youtuberização” e da precarização do trabalho docente no contexto pandêmico como após esse período, notadamente para o campo da avaliação escolar, porque é possível verificar a pouca elucidação sobre a avaliação diagnóstica da aprendizagem.

Cabe destacar que tal perspectiva vem exigindo que os professores busquem os saberes conquistados pelos estudantes para poder intervir com ações pedagógicas específicas. Isto exige que os professores compreendam as formas de apropriação do conhecimento pelos estudantes como um ponto de partida. Esse pressuposto é fundamental para um diagnóstico educacional, pois

O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. (LUCKESI, 2011, p. 62).

Esse é o objetivo fundamental da avaliação escolar: garantir a trajetória escolar, identificando os conhecimentos dos estudantes com o intuito de desenvolver suas possibilidades de aprendizagens, sempre investigando e impulsionando seus avanços educacionais.

Sendo assim, a avaliação do conhecimento é realizada para diagnosticar o que o aluno já sabe, evitando a classificação do contexto da sala de aula, pois o trabalho pedagógico será pautado em seus saberes e experiências a fim de impulsionar novos desafios nas aprendizagens. Contudo, as informações fornecidas por um diagnóstico pedagógico não devem ser tomadas como um “rótulo”, estereotipando alguns estudantes, mas, sim, como um conjunto de indicações da qual esse possa prosseguir no seu processo de aprendizagem.

Para Afonso (2000), com base nos estudos de Perrenoud (apud 1992, p.39), a perspectiva diagnóstica é uma alternativa para um processo de avaliação significativa para professores e estudantes, uma vez que assegura a continuidade do processo de aprendizagem. Os professores buscam seus próprios instrumentos para evitar uma quebra de confiança entre professores e estudantes. Neste sentido, os professores se reconhecem como autores de suas práticas avaliativas, que constroem instrumentos diferenciados de acordo com o que desejam avaliar. Ainda conforme o autor, esse ponto de vista corrobora o princípio de uma avaliação relacionada com o processo democrático, considerada como uma prática formativa.

De acordo com essa perspectiva, ainda não há uma teoria definitiva que dê conta da avaliação, mas importa saber que está se efetua com a coleta de informação sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de

uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de interação pedagógica (AFONSO, 2000, p.38).

Assim, a avaliação formativa é uma modalidade especial de avaliação antecipada que ocorre durante e após o desenvolvimento de uma aula ou atividade, mas antes que esta seja concluída com o objetivo de compreender uma determinada intervenção e para tomar decisões sobre a melhor forma de melhorá-la.

Tal processo pode ser materializado por meio de relatórios baseados em duas prerrogativas para o ato de avaliar. O primeiro refere-se ao início de uma descrição: o diagnóstico, como uma intervenção baseada no acompanhamento – avaliativo - da ação. O segundo diz respeito à possibilidade de qualificar a realidade por meio da descrição, com bases em seus dados relevantes

gerando maior proximidade desta com a qualidade desejada para a aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Isso nos leva a reafirmar que a perspectiva diagnóstica é uma das importantes vertentes da avaliação formativa, porque não se baseia em um modelo universalista ou na homogeneização dos conhecimentos escolares. Isso posto, tal perspectiva pressupõe a participação do professor, favorecendo a autonomia sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Desta forma, a liberdade para gerir as práticas avaliativas sugere a autoria dos professores, permitindo ao mesmo tempo, a partir de diferentes modalidades para o ato de avaliar, a desconstrução de várias teorias e a criação de outras a partir de observações advindas do contexto escolar.

Em vista disso, a avaliação diagnóstica se pauta em uma orientação democrática, pois prevê uma série de medidas educacionais fortemente promotoras de uma escolaridade básica bem-sucedida para todos os grupos sociais. Esse processo é marcado por bases qualitativas que se preocupam com as análises sociais como a pesquisa-ação, bem como com um esquema interpretativo para a compreensão de dinâmicas. Esse processo se dá, especialmente, por meio de uma pluralidade de abordagens, visando apreender e avaliar as implicações e impactos das políticas e programas para formação de professores.

Diante do exposto, a participação de professores e estudantes ganha destaque na avaliação diagnóstica na modalidade formativa, pois apresenta propósitos, princípios e metodologias utilizadas tal qual em uma “pesquisa” docente. Apresenta como eixo principal o envolvimento de quem avalia e é avaliado, buscando neste processo apreender o pluralismo social e cultural com novas abordagens metodológicas, considerando a incorporação dos indivíduos implicados na escolarização e o desencadeamento da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, na democratização do conhecimento escolar.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica se mostra como uma contestação às práticas avaliativas baseadas nas concepções e métodos tradicionais de alfabetização. Enfim, a avaliação diagnóstica se apresenta como uma perspectiva formativa para aprendizagem, porque gera práticas pedagógicas mais contextualizadas e humanizadas em uma sala de aula. Isto põem a centralidade sobre os estudantes no processo de aprendizagem, respeitando suas individualidades e, conseqüentemente, a inclusão escolar e a democratização do conhecimento escolar.

Os sentidos para o “diagnóstico” nos debates virtuais para a avaliação da aprendizagem

As *lives* analisadas neste estudo mostraram vários desequilíbrios e recontextualizações acerca do conceito da “avaliação diagnóstica”, evidenciando conflitos e rupturas para lidar com a aprendizagem na alfabetização escolar.

Conforme as *lives*, o “diagnóstico” se pauta na área da medicina, portanto, assim como um médico, o professor necessita de conhecimentos suficientes sobre os “sintomas” que caracterizam “distúrbios” na aprendizagem. Logo após, faz-se uma coleta de dados completa e criação de um raciocínio “clínico adequado” no que diz respeito à não aprendizagem de uma criança. Essa ideia foi recorrente nas transmissões, durante as falas das “professoras influenciadoras”, indicando que os debates trazidos pelo Ciclo, já citado anteriormente, reapareceu e ganhou sentidos restritos durante a pandemia.

Sabe-se que o “diagnóstico” está presente em distintas áreas profissionais e possui sentidos próprios em um campo profissional. O conceito se apresenta relativamente importante na Medicina, mas também se mostra na Psicologia, Administração, Organização de Empresas e outros campos, como a Educação. Cada área recorre a caminhos metodológicos para compor o conceito, porque depende dos objetivos e sentidos. Assim, pode-se supor que um sentido se refere ao conhecimento através de “sintomas”. Já outros se valem da análise, investigação, pesquisa e reconhecimento. Desse modo, o diagnóstico pode ser uma descrição minuciosa de uma situação, determinação, identificação, indicação e/ou qualificação.

Esse estudo defende que uma representação pomenorizada pode se caracterizar enquanto “diagnóstico educacional”, porque, conforme Luckesi (2003), a avaliação tem por objetivo o acolhimento do estudante, portanto, sua inclusão. A “avaliação diagnóstica” se dá como parte do

mesmo processo de uma “investigação” sobre o que foi agregado no processo de aprendizagem e deve acontecer durante todo o ano letivo, mas, constatou-se em algumas *lives*, que essa modalidade de avaliação se dá apenas no início do ano e possui tempo de durabilidade (no máximo até um mês). Se há uma demarcação para diagnósticos, pode-se indagar: Como garantir a permanência dos estudantes se há somente o “acolhimento” no início do ano?

Os sentidos, no campo da Educação, para o “diagnóstico” possibilitaram a abertura de novos mercados na área de educação. As políticas de educação, correlacionadas desde o nível nacional, por meio do SAEB, possibilitou que houvesse um Estado Avaliador (AFONSO, 2000, p.87), reforçando um “discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições” e também apela para que os professores “sejam mais produtivos e mais responsáveis” pelo “sucesso” dos estudantes e, conseqüentemente, da instituição. Dessa forma, há a privatização da/na avaliação, porque verbas públicas, além de pagarem empresas especializadas na elaboração do caderno de questões e de respostas, também geraram práticas de decodificação de estatisticamente das questões nos sistemas educativos brasileiros.

Assim, a tradução dos resultados das provas, criaram uma dependência de alguns professores, diretores, estudantes e de toda comunidade escolar por este tipo de avaliação. Dentro dessa lógica, as avaliações em larga escala fomentaram a composição dos testes e escalas de proficiência, assim como a análise dos testes. A partir daí, os conteúdos destas avaliações começaram a fazer parte do planejamento de uma escola e os resultados eram utilizados para a transformação da realidade escolar. Esta cultura avaliativa pode ser compreendida, considerando as funções dos “exames”, pois

A discussão em relação aos exames está centrada apenas nos aspectos que podem dar uma imagem de cientificidade aos instrumentos usados. A discussão se realiza sobre problemas de objetividade, validade e confiabilidade. Esta discussão, que de fato é a que encontramos na maioria dos manuais em relação à avaliação, se encontra em total coerência com as possibilidades da teoria da ciência. Sabemos que historicamente a ciência moderna se conforma através da eficácia da ação (BARRIGA, 2000, p.59).

Para o autor, os exames foram criados para atender as demandas da sociedade, mas tornou-se um “fetiche”. Essas mudanças mostraram que o objetivo principal era construir secretarias de educação com características empresariais, pautadas em resultados e racionalização do uso das verbas da Educação.

As racionalidades técnicas e econômicas se mantêm até os dias atuais, mas essas se estabeleceram no campo educacional, inicialmente na Inglaterra e amplamente difundida nos Estados Unidos, em função do cenário econômico iniciado com a crise do petróleo, em 1973. Os governos, em boa parte do mundo, reduziram o orçamento definido para área social, como as instituições educativas, principalmente para as instituições de nível superior, por serem consideradas dispendiosas e por não atenderem as demandas da indústria e do comércio. Portanto, houve a incorporação do modelo de administração das empresas, ficando assim mais rigoroso no controle sobre o trabalho dos professores e com menos recursos financeiros.

Dessa forma, o processo histórico e social parece ter contribuído para a incorporação de “diagnósticos” empresariais na avaliação escolar, como também para os estudantes, pais, os diretores das escolas e a sociedade de uma forma em geral, porque esses atores sociais passassem a se interessar mais pela nota da prova, do que pelo conhecimento adquirido. (LUCKESI, 1995)

De acordo com Rosa (2001), “o diagnóstico empresarial, é uma ferramenta que se denomina como uma auditoria de posição”, ou seja, trata-se de uma metodologia utilizada no espaço empresarial administrativo na busca por alavancagem e desenvolvimento dos negócios. O diagnóstico empresarial age através da identificação de situações problema e disfunções dentro de uma organização, objetivando a tomada de decisões eficientes. Para tal, permite o fornecimento de indicadores em prol de melhores resultados da organização.

Esta perspectiva ganhou relevância no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

em 2017, porque o referido documento apresenta por “Métodos de Diagnósticos” e as práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem ativa dos estudantes, de modo geral, conjugadas a três princípios básicos: os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes; o conteúdo a ser ensinado e sua natureza; a variação de estratégias e o levantamento de múltiplas hipóteses didáticas. Nessa lógica, verifica-se um “método” e uma perspectiva de receita para os professores. Essa proposta pressupõe passos que irão garantir certa homogeneização de práticas e interpretações sobre o conhecimento escolar. Neste sentido, diferente do que argumentamos, a BNCC negligencia os sentidos de individualidade trazidos pela avaliação formativa via as ações do “diagnóstico”.

Da mesma maneira, verifica-se outro reducionismo do conceito, pois enfatiza-se que esse se dá pelo reconhecimento de “habilidades e competências” dos estudantes trazidas de anos anteriores. Esse fato ganha mais relevância, quando associa-se a avaliação diagnóstica com os objetivos propostos pela Base Nacional.

Além disso, reafirmamos que os instrumentos para avaliação diagnóstica se mostram como outro aspecto emblemático constatado nas *lives*. As “professoras influenciadoras” destacam a importância do registro como forma de comprovação da prática pedagógica para a escola e familiares, seja por meio de portfólios ou de “provinhas”. Enquanto, no *chat*, os professores ora concordavam, ora discordavam e, também, ampliavam esse aspecto. Dessa forma, esses profissionais se mostraram restritos à execução dos objetivos propostos pela BNCC. Assim, a ideia de “registro de testemunho”, apontada por Luckesi e referenciados pelas palestrantes, ganhava novos contornos, mostrando que a ideia de “sondagem”, adquiriu sentido de verificação nos enunciados virtuais. Contudo, Luckesi (2003) diferencia a verificação da avaliação, pois a primeira é uma ação que “congela” o objeto. Outrossim, a questão não está nos instrumentos, mas na concepção e prática avaliativa.

Em suma, as múltiplas apropriações acerca do “diagnóstico” são decorrentes da política de Ciclo de Alfabetização, mas marcadas por recontextualizações geradas pelas trajetórias profissionais dos professores e o envolvimento destes com conceitos advindos das políticas públicas. Nesse sentido, os profissionais acabam integrados em um ciclo de políticas, pois, há uma “troca” e intercâmbios docentes, não somente das práticas pedagógicas, mas de concepções advindas das realidades e de interpretações sobre as políticas destinadas à avaliação da aprendizagem escolar. (BALL, 2011)

Considerações Finais

Conclui-se que as *lives* se transformaram em uma estratégia virtual de formação para professores durante a pandemia da COVID-19, seja pela necessidade do distanciamento social e da preocupação de como avaliar seus estudantes. Verifica-se o crescente “processo de youtuberização” da profissão docente⁹ com a transformação do ensino presencial para o remoto. Essa mudança vem afetando, principalmente, os professores que possuem contratos temporários, pois, correm mais riscos de um “darwinismo professoral” ou uma seleção natural. Esses precisam mostrar resultados para se manter no posto de trabalho e não serem descartados. Isso se mostrou de maneira enfática nas *lives* a partir da defesa de usos de instrumentos avaliativos para comprovar o trabalho pedagógico e justificar o recebimento de salários.

O “preariado professoral” parece ter mobilizado inquietações com o processo de aprendizagem dos estudantes e a intensa procura por “encontros virtuais” que auxiliassem na prática avaliativa. Entretanto, constata-se uma polissemia de sentidos sobre o conceito de “diagnóstico” apresentados para os professores palestrantes e alfabetizadores, mostrando possíveis horizontes para futuras pesquisas no que concerne ao tema, uma vez que a modalidade virtual pode permanecer como uma das alternativas para formação de professores.

Percebeu-se que novos sentidos estão sendo produzidos durante a pandemia, pois há uma mescla, ou ecletismo, a partir de “novas” ideias com as pré-existentes, configurando-se no interior

⁹ Esta expressão foi retirada do artigo publicado pelo Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (ASDUERJ), da pesquisadora Amanda M. da Silva, intitulado “Pesquisa da UERJ denuncia intensificação, uberização e youtuberização do trabalho docente na pandemia”. Disponível em: <https://www.brasilpopular.com/pesquisa-da-uerj-denuncia-intensificacao-uberizacao-e-youtuberizacao-do-trabalho-docente-na-pandemia/>. Acesso: jan/2022.

no espaço das recontextualizações. Daí a importância do entendimento em relação a esse processo como indicativo de rumos não previstos com o isolamento social e profissional, porque não se pode ignorar os desdobramentos gerados pelas apropriações dos professores, seja nas secretarias de educação como nas escolas. Assim, a recontextualização e a polissemia, advindos do processo formativo online, se manifestaram a partir das reinterpretações de concepções apresentadas pelas “professoras influenciadoras”, como dos professores “seguidores”. Houve assim, uma negociação de sentidos possíveis para compreender a avaliação diagnóstica.

As *lives* selecionadas ajudaram a compreender os diferentes sentidos do conceito e que vem se mostrando fundamental para a educação no Brasil, principalmente para enfrentar questões relacionadas às desigualdades educacionais. Neste sentido, a polissemia representa uma possibilidade de compreensão sobre determinado contexto profissional, bem como o conceito colabora no entendimento da adesão, ou não, para uma política de referência ou de um determinado projeto social/político do Estado.

A desafiadora polissemia da questão conceitual, guarda um caráter provocativo, pois a despeito de entregar uma aceção finalizada e definitiva, exige de seus analistas a superação do senso-comum, bem como a busca de um olhar crítico, considerando os contextos em que se inserem.

Sendo assim, o estudo se desenvolveu com base no seguinte eixo analítico: a multiplicidade de interpretações para se avaliar a qualidade da alfabetização escolar no contexto da pandemia e o “processo de youtuberização” na profissão docente. Frente ao exposto, o estudo ainda mostrou a necessidade de compor outras dimensões para futuras análises acerca da alfabetização escolar, pois as transmissões on-line se transformaram em novos espaços formativos para professores. Desse modo, as atuais pesquisas não podem negligenciar as práticas discursivas vivenciadas durante o período de distanciamento social da Covid-19, porque as instituições, sejam públicas ou privadas, recorreram ao “contato virtual” e os profissionais da educação precisaram se adaptar pedagogicamente para um processo formativo com formato on-line.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BALL, S.J, Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005

BALL, S.J, MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRIGA, Ángel Díaz. Impacto das políticas de avaliação de qualidade. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de Alba. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN. M.T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Guia de Correção e Interpretação de Resultados. PROVINHA BRASIL: Avaliando a alfabetização. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: 11/12/2020 | Edição: 237 | Seção: 1 | Página: 52.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm – Acesso: jan/2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> – Acesso: jan/2022.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, nº.123, set/dez, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, p. 41-61. 1991.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago 2010.

ROSA, José Antônio. **Roteiro para Análise e Diagnóstico da Empresa**. São Paulo: Ed. STS, 2001.

Recebido em 07 de fevereiro de 2022.

Aceito em 14 de fevereiro de 2022.