



10º Simposio de Ensino de Graduação

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CONTEXTO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Autor(es)

CLAUDINEI CESAR DE ARRUDA

Co-Autor(es)

ARYADNE GABRIELLE SAMPAIO

Orientador(es)

MONICA FERNANDA BOTIGLIERI

1. Introdução

O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a implementação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, perpassando pela polêmica que a temática tem gerado, sobretudo ao confundir-se com o termo “aprovação automática”. Espera-se contribuir para o fomento de reflexões no que concerne a possível interlocução entre a concepção e a prática da avaliação diagnóstica – enquanto instrumento de avaliação da aprendizagem – e o regime de progressão continuada.

2. Objetivos

Apresentar alguns questionamentos sobre a avaliação diagnóstica e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem em ambientes que adotam o regime de progressão continuada.

3. Desenvolvimento

Revisitando excertos da história da educação, Neubauer (2001) lança mão de um panorama compreendendo alguns extremos da relação escola/sociedade vivenciados ao longo do tempo. Descreve a predominância do autoritarismo docente e dos métodos de coerção nas escolas até o início do século XX, perpassando por punições, agressões físicas, humilhações de caráter emocional e psicológico e até mesmo a reprovação em massa. Segundo a autora, o acesso ao saber era delegado a uma “pequena elite” (p. 1) – imbuída da ideologia na qual “saber” e “poder” eram tidos como sinônimos – a qual caberia dificultar o máximo possível o acesso e a permanência de grupos menos favorecidos economicamente na escola. Tal concepção se manteve operante por muitos séculos. Como lembra Neubauer (2001), a partir da instauração de novos modelos de organização social e de governo, como o democrático, acentuados pelo desenvolvimento industrial e pelo aumento da classe média e proletária, a escola é reformulada em função dessas demandas. O acesso a educação se constitui enquanto um direito e deixa de ser vedado aos grupos mais pobres. Cabe ao Estado prover e garantir o acesso ao “saber sistematizado” (p. 1). Nesse novo contexto, a partir do século XX, acompanhando a nova concepção de escola, o perfil e as atribuições docentes também são revistos. O professor de outrora, autoritário, detentor do conhecimento e figura central no processo de ensino/aprendizagem, assume agora o papel de professor mediador. O aluno, sob o respaldo de vertentes oriundas do desenvolvimento científico, incluindo a Psicologia e a própria Pedagogia, passa a ser considerado

enquanto foco de tal relação.

Ainda em consonância com Neubauer (2001), ao término da segunda guerra mundial, muitos países acabaram optando por um novo modelo de educação, adotando o regime de progressão continuada, “para melhor assegurar a permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos” (p. 2). Torna-se inaceitável a ideia de retenção e/ou reprovação de um aluno ao final de um ano letivo, sob o resguardo de seu ritmo de aprendizado e da heterogeneidade que compõe uma sala de aula.

Para a autora, apesar das críticas a respeito do modelo autoritário e excludente, datadas do início do século XX, as escolas brasileiras da década de 1950, ainda contribuíam para com a manutenção do mesmo. Apenas 36% das crianças e jovens brasileiros, compreendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos ocupavam os bancos escolares e perdas de 60% associadas a evasão ou a reprovação não causava sobressaltos.

De acordo com Augusto e Godoi (2004), o Estado de São Paulo acata ao regime de progressão continuada no ano de 1998, implementando-o nas escolas públicas, sob o discurso de que tal medida haveria de reduzir os altos índices de repetência e evasão escolar. “Pretende-se uma nova organização da escola de forma a oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem que respeitem suas diferenças.” (AUGUSTO e GODOI, 2004, p. 1).

Segundo Neubauer (2001), nos primórdios da década de 1990, considerando apenas a rede estadual paulista, o Brasil somava um número de aproximadamente 1.5 milhão de alunos em casos de reprovação ou evasão escolar. Algumas medidas foram consideradas e, ainda com a autora, algumas tentativas de reversão datam do final do século XX. A organização curricular com base no sistema de ciclos, por exemplo, data do final da década de 1960. Os níveis I e II previam a passagem do aluno, respectivamente, da primeira para a segunda série e da terceira para a quarta série, desconsiderando a possibilidade de reprovação. Esse modelo fora refutado por conta de contradições políticas e retomado em 1984, tendo como premissa o fato de que o aprendizado ocorre de maneira processual, sem retrocessos. Logo, os alunos haveriam de completar a fase de alfabetização, nos dois primeiros anos, sem interrupções. Desta vez, em função da resistência por parte de alguns docentes, a medida é novamente refutada. Já no início dos anos 1990, durante a administração Freireana da educação municipal de São Paulo, a aprendizagem sob o viés da progressão continuada por ciclos finalmente ganha forças e, em 1996, recebe o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB).

(...) na LDB de 1996 (...) está claramente proposta a aprendizagem em progressão continuada na forma de ciclos. Lá estão apontadas também as formas de fazê-la com sucesso: ampliação da jornada escolar, a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as horas de trabalho coletivo remunerado do professor para a avaliação e capacitação; a proposta de esquemas de aceleração de aprendizagem para alunos multi-repetentes com grande defasagem idade-série; além do direito à reclassificação de estudos para todos aqueles que conseguiram aprender, independentemente da frequência às escolas (NEUBAUER, 2001, p. 4-5).

Para Augusto e Godoi (2004), no que tange a questão do fracasso escolar, que persiste independente da adoção ou não do regime de progressão continuada, ainda insistimos na busca de “culpados, limitando-nos a olhar sempre para um dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor ou aluno.” (AUGUSTO e GODOI, 2004, p. 3).

A progressão continuada vem se confundido com a promoção e/ou aprovação automática. Como já fora observado, há que se compreender que, ao se tratar de desenvolvimento cognitivo, os diversos ritmos de aprendizagem devem ser considerados. Espera-se que o aluno seja de fato acompanhado – considerando a proposta da progressão continuada – e que, a escola como um todo (compreendendo todos os sujeitos) lance mão de mecanismos que possibilitem não apenas a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos, mas que assegurem que as mesmas sejam transpostas, mediante alternativas que contribuam para com a aprendizagem discente. É evidente que tal dinâmica supõe a análise criteriosa e reflexiva da própria prática docente. Negligenciadas tais observações, caminha-se rumo à aprovação automática, facilitada e justificada pela força da lei cujo imperativo não prevê a reprovação discente, marginalizando a essência dos processos educativos.

Para Oliveira (1998), a progressão continuada “leva” (ou deveria levar?) os professores a refletirem acerca de “suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos” (p.1).

Sabe-se que as questões relacionadas à avaliação também tem gerado polêmicas. Os processos avaliativos também não são neutros e podem, em distintos momentos, se valer das mais diversas intenções: ora contribuindo para com a manutenção da segregação social – sob o viés das classes sociais, manipulando, alienando, oprimindo –, ora servindo de instrumento subversivo, comprometido com a transformação social.

Oliveira (1998) aponta para a necessidade “de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem” (p. 1).

Ainda com Oliveira (1998), mesmo que ao final de um ano letivo, um aluno ainda apresente dificuldades pontuais e demonstre que precisa de tempo maior para que o aprendizado se efetive, o mesmo deve ser “classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas” (p. 2) que incluem, por exemplo, o processo de recuperação paralela, geralmente desenvolvido no período oposto ao qual o aluno está matriculado, até que ocorra “a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar” (p. 2). A aprovação não pode ser confundida com a promoção automática, uma vez que, em tese, deve ser acompanhada de uma série de medidas práticas e até mesmo de um diagnóstico que relaciona as habilidades, competências e dificuldades apresentadas pelo aluno em questão. Neste sentido, a avaliação diagnóstica torna-se importante instrumento com o intuito de identificar as habilidades, competências e dificuldades discentes.

É de extrema relevância iniciar o ano letivo com uma avaliação, pois, será a partir desta sondagem, ou seja, dos resultados observados via avaliação diagnóstica, que a turma como um todo (professor, aluno e sistema de ensino) poderá discernir entre as estratégias

utilizadas e em andamento, aquelas que estão ou não funcionando, direcionando ações corretivas – uma vez observadas as “deficiências” e capacidades discentes –, apontando para a necessidade ou não de se investir em um trabalho individual ou coletivo. Para Luckesi (1998), a avaliação diagnóstica visa acompanhar e oferecer o entendimento dos processos pelos quais os alunos vão construindo os conhecimentos, que são promovidos de forma autônoma por meio da ação do educador em qualquer momento do percurso (início, meio e fim). Sendo assim, as variadas formas de se avaliar, sejam em trabalhos em grupo, pesquisas de campo, provas, debates em sala de aula, apresentações, desafios, etc., devem sempre repercutir em um momento de descoberta, tornando-se algo ativo e não estático.

Segundo o autor, o que distingue o ato de avaliar do ato de examinar não são os instrumentos utilizados, mas sim a análise dos dados obtidos. O exame não tem como objetivo contribuir para um crescimento durante o processo ensino/aprendizagem. Os exames selecionam: o aluno é aprovado ou reprovado, na medida em que só valem o aqui e o agora, os resultados em si, desconsiderando o caráter processual do aprendizado. Dessa forma o resultado é definitivo. Os exames também são eliminatórios e classificatórios e não trazem prejuízos quando aplicados em contextos apropriados, como vestibulares e concursos públicos.

O processo de avaliação diagnóstica independe da aprovação ou reprovação do aluno, mas está comprometido com a aprendizagem, conseqüentemente, transformada em evolução, por isso o termo “diagnóstico”, que permite ao professor ou ao aluno a tomada de decisões para a melhoria no âmbito ensino/aprendizagem.

Em consonância com Luckesi (1998), ao contrário do que se espera e de sua compreensão de avaliação diagnóstica, muitos professores ainda fazem uso de discursos coercivos enquanto instrumentos de manutenção da disciplina. O uso de “ameaças” (“aprovar ou reprovar”) nas práticas avaliativas se afeiçoam e correspondem aos propósitos dos exames, contradizendo, obviamente, a concepção de avaliação preconizada pelo autor. Na prática da avaliação, só existe um caminho: diagnosticar e reorientar sempre. A avaliação não é um instrumento de disciplinamento do educando, mas sim um recurso de construção dos melhores resultados possíveis para todos. A avaliação exige aliança entre educador e educando.

4. Resultado e Discussão

Apontamos para a necessidade de se discernir quanto à adoção do regime de progressão continuada e os equívocos conceituais ou mesmo prático-operacionais que deram origem ao termo promoção e/ou aprovação automática, sem perder o foco na própria concepção de educação e nas relações que permeiam o processo ensino/aprendizagem. Espera-se que a educação seja legitimada enquanto um direito. Educação de qualidade, comprometida com os anseios e os reais interesses dos grupos sociais que ainda acreditam no papel transformador da mesma.

A avaliação diagnóstica, enquanto modalidade inserida no conjunto “avaliação da aprendizagem”, pode contribuir aos propósitos supracitados. Tendo como ponto de partida e de análise os conhecimentos prévios dos educandos, o conceito de avaliação diagnóstica não conta com uma única definição e com um único objetivo. É necessário que se identifique no aluno suas características de aprendizagem, com o intuito de se realizar um trabalho focado em suas habilidades, dificuldades e competências. Tratando-se de uma ação avaliativa diagnóstica, permite a reorientação do trabalho pedagógico em benefício do aprendizado efetivo, contribuindo para com a formação de alunos participativos, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

5. Considerações Finais

Constatamos que, a adoção ou não do regime de progressão continuada pelas escolas, mais do que apresentar resultados acerca do acesso e da permanência dos alunos nos bancos escolares, se constitui em temática que ainda carece de discussões relacionadas à qualidade do ensino conferido à população. Será a progressão continuada garantia de um ensino de qualidade? As respostas para tal pergunta envolvem relações tão ou mais complexas como a questão da formação docente e as reais condições experimentadas e/ou vivenciadas por estes no âmbito escolar.

Dada a não neutralidade da educação, cabe ao educador refutar toda e qualquer prática que esteja direta ou indiretamente associada à manutenção da passividade, alienação e estagnação discentes. Sob este enfoque, há que se refletir sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem, defendida neste texto enquanto “avaliação diagnóstica”, em consonância com as concepções de Luckesi (1998). Em síntese, a avaliação diagnóstica visa à aprendizagem discente, mediada pelo diagnóstico, pela análise dos dados obtidos através dos instrumentos avaliativos e pela reorientação da prática docente no sentido de prover situações que permitam a transposição das dificuldades apresentadas pelos alunos e conseqüentemente, a consolidação efetiva do aprendizado.

Referências Bibliográficas

- AUGUSTO, Cacilda E.; GODOI, Elisandra, G. Progressão continuada: explorando perspectivas e contradições. Linhas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Vol. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1224/1037>>. Data de acesso: 30/08/2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NEUBAUER, Rose. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg_a.php?t=001>. Data de acesso: 30/08/2012.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/aval_fcc_18_p007-011_c.pdf>. Data de acesso: 30/08/2012.