



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Dutra, Glênon; Martins, Maria Inês

A recuperação paralela no ensino de física: o que pensa o professor?

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 20, núm. 74, enero-marzo, 2012, pp. 135-163

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538140008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A recuperação paralela no ensino de física: o que pensa o professor?

Glênon Dutra*

Maria Inês Martins**

Resumo

Neste artigo procuramos apresentar a evolução da prática de estudos de recuperação no sistema escolar brasileiro focando a prática desses estudos em Minas Gerais, principalmente em Belo Horizonte. Além disso, corroborado por uma pesquisa feita com professores de Física de Minas Gerais apresentamos alguns questionamentos a respeito da eficácia da recuperação paralela praticada na maioria das escolas do município. Observamos certa semelhança entre a prática atual da recuperação paralela e o antigo sistema de segunda época. Indicaríamos esses resultados certa descrença por parte do professor de Física no que diz respeito à eficácia da recuperação?

Palavras-chave: Recuperação escolar. Recuperação paralela. Ensino de Física.

The parallel recovery in the teaching of Physics: what does the teacher think?

Abstract

In this paper we aim to present the evolution of the practice of parallel recovery studies in the Brazilian school system focusing on Minas Gerais, particularly in Belo Horizonte. Moreover, corroborated by a Physics teachers' research carried out in Minas Gerais, we present some questions concerning the effectiveness of parallel recovery as it is practiced in most municipal schools. We observe certain similarities between the current practices of parallel recovery and the old system called "second opportunity exam". Would these results indicate a certain disbelief by the teacher of Physics with regard to the effectiveness of parallel recovery?

Keywords: School recovery. Parallel recovery. The teaching of Physics.

* Mestre em Ensino de Física; Prof. da Licenciatura em Física, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: glenon.ufrb@gmail.com

** Dra. em Educação, Profa. do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: ines@pucminas.br

La recuperación paralela en la enseñanza de física: ¿qué piensa el profesor sobre ello?

Resumen

En este artículo se busca presentar la evolución de la práctica de estudios de recuperación en el sistema escolar brasileño centralizando su práctica en Minas Gerais, principalmente en Belo Horizonte. Confirmado por una investigación hecha con profesores de Física de Minas Gerais se presentan algunos planteos sobre la eficacia de la recuperación paralela tal como se la practica en la mayoría de las escuelas del municipio. Se observa una cierta semejanza entre la práctica actual de la recuperación paralela y el antiguo sistema de segunda época escolar. ¿Tales resultados significarían una cierta falta de fe, por parte del profesor de Física, en la eficacia de la recuperación?

Palabras clave: *Recuperación escolar. Recuperación paralela. Enseñanza de Física.*

Introdução

A recuperação paralela é um assunto provocador de calorosos debates em encontros formais e informais entre professores e entre estes e as coordenações pedagógicas. Alguns questionam a sua validade, reclamando de alunos sem nenhum compromisso com os estudos que encontram na recuperação uma segunda chance de obter notas equivalentes aos alunos comprometidos. Outros reconhecem os diferentes ritmos, considerando a recuperação como benéfica, ao atender justamente aos alunos esforçados, com algum déficit de aprendizagem. A coordenação normalmente se defende evocando, de um lado, a legislação educacional e, de outro, o regimento interno da escola, passando muitas vezes a impressão de que esse instrumento é usado apenas para reduzir o número de reprovações, amenizando a tensão entre escola, alunos e pais.

Acreditamos que o instrumento, recuperação paralela, é subestimado por professores que o percebem como mecanismo beneficiador do aluno "relapso", por alunos que o compreendem simplesmente como mecanismo de melhoria de nota e subutilizado pela escola que apenas cumpre uma determinação legal, evitando problemas futuros com o fracasso escolar.

Este artigo é parte de uma pesquisa em que analisamos a recuperação paralela vigente, em acordo com a legislação educacional brasileira, para o Ensino Médio, investigando as propostas praticadas na disciplina Física nas escolas públicas e particulares (DUTRA, 2008). Procuramos concentrar nossa atenção na eficiência destes programas em relação à recuperação dos alunos com deficiência no desempenho regular dessa matéria.

Apresentamos uma pesquisa histórica sobre o desenvolvimento dos estudos de recuperação no sistema escolar brasileiro focando a prática desses estudos em Mi-

nas Gerais, principalmente em Belo Horizonte. Além disso, corroborado por uma pesquisa feita com professores de Física de Minas Gerais, apresentamos alguns questionamentos a respeito da eficácia da recuperação paralela tal como é praticada na maioria das escolas do município.

Definindo recuperação

Embora a recuperação esteja presente na legislação brasileira desde a década de 1970, não encontramos muitos trabalhos de pesquisa discutindo a sua prática. Vido (2001) destaca-se ao apresentar um bom desenvolvimento histórico do conceito, a partir da legislação e por procurar delimitar a distância entre a legislação e a prática, identificando as percepções dos atores envolvidos no processo de recuperação nas escolas. Elliott (2009) apresenta uma análise crítica dos projetos de recuperação paralela do Governo de São Paulo. Oliveira (2004) discorre sobre a visão de pais de alunos e professores sobre a recuperação paralela de alunos da 4ª. série do ensino público em São Paulo, destacando a complexidade na tradução das políticas públicas em projetos de recuperação eficientes. Quagliato (2003) procura compreender motivos que levam o aluno para a recuperação identificando-a como um castigo, dentro das condições reais das escolas.

Omuro (2006) analisa a visão dos alunos a respeito da recuperação de ciclo. Nôrcia (2008) investiga as práticas de recuperação em São Paulo a partir da implementação da progressão continuada. Caldas (2010) apresenta uma ficha rápida de 20 dissertações de mestrado sobre o assunto, publicadas desde a década de 1970. Este fichamento demonstra um crescente número de trabalhos desenvolvidos a partir de 2001, principalmente no estado de São Paulo, provavelmente devido às políticas públicas implantadas desde então que procuram regulamentar e efetivar diferentes tipos de atividades de recuperação e reforço escolar.

Vido (2001, p. 34) define recuperação de estudos como sendo "o restabelecimento do que fora proposto alcançar e não foi viável, por inúmeras causas, recomendando-se então uma reabilitação, a ser proporcionada pela escola". Quagliato (2003, p. 24) questiona a possibilidade de recuperação da aprendizagem dos conteúdos que a escola espera que todos aprendam. A recuperação envolveria, portanto, pelo menos o restabelecimento de um mínimo proposto. Vido (2001) prossegue frisando a necessidade de se investigar o agente responsável pelo dano para consertar ou atenuar as perdas causadas pelo agente degradador. Essa definição sugere um planejamento anterior em que são estabelecidos alguns tipos de alvos ou objetivos a serem alcançados. O fato é que alguns alunos não conseguem atingir parte desses objetivos, sendo papel da escola investigar as causas desse fracasso, criando novas oportunidades ou novos caminhos para corrigir suas rotas.

Respondendo a uma consulta feita pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o Parecer nº. 1.158 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 4), define recuperação como

[...] uma estratégia de intervenção deliberada no processo educativo, quando as dificuldades são diagnosticadas, constituindo nova oportunidade de levar os alunos ao desempenho esperado. Os estudos de recuperação de caráter obrigatório representam uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo pois, uma consequência do processo de avaliação continuada.

Essa definição concorda com Vido (2001) ao afirmar que há um desempenho esperado, além de objetivos a serem alcançados. Não é possível recuperar sem a clareza desses objetivos. É exposta aqui uma íntima relação entre recuperação e avaliação, pois a avaliação deve ser capaz de identificar se esses objetivos foram ou não cumpridos, indicando o alvo a ser recuperado. Além disso, a recuperação é apontada como uma interferência no processo educativo, isto é, como algo diferente ao corrente, devendo acontecer de preferência no momento de detecção da falha.

Também encontramos uma definição de recuperação na Indicação CEE nº. 5 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 2):

Dentro do processo de ensino aprendizagem, recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que se perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a qualquer uma das partes envolvidas. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e, quanto antes melhor; inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstância em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir em dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida.

Há aqui uma contradição. Enquanto a Indicação nº. 5, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) (1998, p. 2) afirma não haver "utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas" no processo ensino aprendizagem apresentado, Vido (2001, p. 34) afirma justamente a "necessidade de se investigar o agente responsável pelo dano".

Para resolver essa contradição é benéfico entender melhor o significado atribuído ao termo "culpa". De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa, "culpa" pode ser entendida como:

- responsabilidade por dano, mal, desastre causado a outrem;
- falta, delito, crime;
- atitude ou ausência de atitude de que resulta, por ignorância ou descuido, dano, problema ou desastre para outrem;

- fato, acontecimento de que resulta um outro fato ruim, nefasto; causa, consequência;
- emoção penosa (de autorrejeição e desajuste social) resultante de um conflito (entre impulso, desejo ou fantasia e as normas sociais e individuais) dominado pela função inconsciente de controle desempenhada pelo superego (CULPA, 2002).

Assim, para se recuperar (num sentido mais amplo) o que foi perdido no processo ensino aprendizagem, é preciso identificar as responsabilidades, as atitudes ou falta de atitudes de todos os atores envolvidos (aluno, família, professor, escola, governo) com essa perda, não cabendo a "culpa" como emoção penosa provocadora da autorrejeição do aluno ou do professor. Esse tipo de culpa contribui para destruir a autoestima e o desejo de aprender (por parte do aluno) ou de ensinar (por parte do professor).

Além disso, percebe-se que, enquanto em Vido (2001), a recuperação aparece como necessária para evitar o fracasso no alcance de determinados objetivos, na Indicação nº. 5 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998), o uso de um método de ensino inadequado seria responsável por esse fracasso. Se o aluno não aprendeu, o método utilizado para ensiná-lo falhou: "Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos [...]" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 2). Portanto, basta mudar de método, isto é, "inventar estratégias de busca" para garantir melhores resultados. De forma bem simplista, o processo ensino aprendizagem se resumiria na tentativa de alcançar determinados objetivos por meio de algum método, significando identificar os objetivos não alcançados, atingindo-os por meio de um método mais adequado.

Reconhecemos a importância do método, isto é, do procedimento, da técnica, do planejamento do ensino, para a obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. No entanto, temos certa apreensão em aceitar a ideia da possibilidade do professor encontrar um procedimento de ensino adequado para cada um de seus alunos, uma vez que entendemos ser esse sucesso dependente também de variáveis externas ao ambiente escolar como, por exemplo, o contexto familiar do educando. Assim, por mais diversificados que sejam os métodos adotados, nunca encontraríamos uma técnica específica para cada estudante, mas poderíamos encontrar um conjunto de técnicas que se adequasse ao maior número possível deles. Com isso, admitimos a existência de uma permanente parcela de fracasso em toda tentativa de se ensinar algo a um grupo heterogêneo de alunos sendo o desafio do educador a redução máxima dessa parcela.

A Indicação nº. 5 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 1) prossegue, fornecendo algumas pistas que podem ajudar a entender quais seriam alguns dos objetivos da educação escolar:

[...] é preciso repensar o conceito de educação escolar. Este consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas,

motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social. Assim, os conteúdos escolares não podem se limitar aos conceitos e sim incluir procedimentos, habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes. E tudo deve ser assimilado de tal maneira que possa ser utilizado para resolver problemas nos vários contextos.

Assim, segundo essa indicação, a educação escolar enfatiza a aquisição de determinadas "capacidades" e os conteúdos escolares não se limitam aos conceitos ou tópicos contemplados em determinados assuntos. Espera-se que o aluno, ao passar pelo sistema escolar, adquira algo além do conhecimento livresco, podendo se apropriar desses conhecimentos de modo a utilizá-los na produção de novos conhecimentos adaptados a novas realidades. Almejam-se também algumas mudanças comportamentais capazes de influenciar sua convivência com o próximo e consigo mesmo.

Sob esse ponto de vista, a recuperação de estudos ganha complexidade. Afinal, o que se pretende recuperar? Deve-se preocupar com conceitos, fórmulas matemáticas ou algoritmos não compreendidos, principalmente se essa deficiência prejudicar a aquisição de novos conhecimentos. Mas há outros aspectos que o aluno pode não ter "aprendido" não envolvendo necessariamente apenas questões de conteúdo. No caso de um estudante de Física no Ensino Médio, a dificuldade em organizar os conteúdos no caderno, em ler e entender os textos usados pelo professor, em representar situações do mundo físico por meio de desenhos e gráficos ou a falta de certa rotina de estudos fora da escola podem interferir bastante no aprendizado. Recuperar esses aspectos pode ser muito difícil, dependendo não somente da escola, do aluno, do professor ou até mesmo, do método adotado.

Continuando a leitura da Indicação nº. 5 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998), identificam-se três tipos de alunos com rendimento insuficiente: o "imaturo", o "que tem dificuldade" e o "que não se aplica". Obviamente essa classificação diz respeito a características comuns a todos os alunos, pois todos passam por tempos de imaturidade, dificuldade ou falta de aplicação ao longo de sua trajetória escolar. Utilizamos essa classificação no sentido de identificarmos o principal motivo de fracasso em um momento específico dessa trajetória. Assim, o mesmo aluno pode ser classificado como "imaturo" em uma ocasião e como o "que não se aplica" em outra.

É considerado "imaturo" o aluno que ainda não teria desenvolvido as ferramentas mentais necessárias ao aprendizado de algo específico. Este aluno precisa, portanto, de mais tempo do que os outros para aprender, pois essas ferramentas mentais encontrar-se-iam ainda em desenvolvimento.

O aluno "que tem dificuldade" por motivos diversos costuma apresentar alguma dificuldade de aprendizado em conteúdos ou habilidades específicas. Um dos moti-

vos dessa "dificuldade" pode ser uma "franca inibição intelectual decorrente de uma desordem neurótica, provocada por conflitos inconscientes" (DEGENSZAJN; ROZ; KOTSBUBO, 2001, p. 110) que atrapalha o aprendizado de determinada matéria ou o uso de determinada habilidade. Nesse caso, seria necessária a identificação desses conflitos e a "cura", porém essa tarefa nem sempre pode ser cumprida com sucesso pelo professor, sendo às vezes necessária a interferência de outro profissional.

Outra causa comum das "dificuldades" pode ser um conteúdo não devidamente ensinado ao aluno em um período anterior, resultando em lacunas de conhecimento a serem preenchidas. Podemos até nos referir a uma situação mais grave quando, por políticas de progressão continuada, o aluno atinge um determinado nível escolar sem as ferramentas necessárias para o aprendizado. Como recuperar esse aluno é um desafio resumido pela pergunta feita por um professor de história da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) durante um curso de capacitação oferecido pela própria prefeitura: "Como faço para ensinar História para um aluno que não sabe ler nem escrever e que está no Ensino Médio?" (Professor da RMBH)¹. Essa pergunta poderia ser feita por um professor das exatas de modo análogo: "Como faço para ensinar Física para um aluno que não sabe ler, escrever, tampouco as quatro operações básicas?" É possível mediar essa recuperação?

Finalmente, há aquele aluno "que não se aplica" mesmo tendo, ao menos aparentemente, plenas condições de aprender. Ele não apresenta necessariamente traumas ou lacunas de conhecimento, simplesmente não quer aprender². Da Cunha, Sisto e Machado (2006, p. 153) identificam esse tipo de aluno e alertam para o risco de confundirlos com aqueles que têm dificuldade de aprendizagem. Esse tipo de aluno tem, de modo geral, a escola apenas como um ambiente de socialização, de encontro com os amigos, de paqueras, sem perceber a importância do aprendizado em si. Belther (2005, p. 175), investigando a eficácia de programas de recuperação oferecidos na rede pública do Estado de São Paulo, identifica esse tipo de aluno:

A maioria dos alunos considera, inclusive, que com a progressão continuada não há necessidade de frequência (às aulas de reforço). Isto demonstra a pouca importância que os jovens atribuem ao aprender, fato bastante preocupante se considerarmos o atual momento histórico, em que os conhecimentos são imprescindíveis para a inclusão social.

1 Como professor da Rede Municipal de Belo Horizonte à época, observou-se tal questionamento em uma capacitação.

2 Não me refiro aqui ao aluno que, por alguma deficiência cognitiva ou de conteúdo, mascare seu problema por meio da indisciplina ou pela recusa em fazer as atividades em sala. Esse tipo de aluno se enquadra na condição "que tem dificuldade" já apresentada.

Em seu trabalho é possível ainda identificar a falta de interesse aumentando com o nível escolar (ou seja, com a idade): "A frequência dos alunos (às aulas de reforço) é boa nas escolas do I ciclo do Ensino Fundamental, mas decresce nas classes de ciclo II do Ensino Fundamental e do Médio" (BELTHER, 2005, p. 175).

Essas observações sugerem que, com o passar dos anos, o aluno, menos dependente dos pais, ao perceber que "vai passar de ano" esforçando-se o mínimo possível, reduz o seu interesse pelo aprendizado em si. Essa ideia está de acordo com algumas declarações feitas por professores do Ensino Médio noturno de uma escola da RMBH que, até o ano de 2005, adotava o regime de progressão continuada:

"Antes era assim, a gente dava uma prova, o aluno a assinava em branco e perguntava se já podia ir embora. Ninguém estudava nada, era só vir à escola e já passava de ano" (Professor de Química).

"Isso aqui era um inferno, ninguém queria saber de nada. Os poucos que tentavam fazer alguma coisa eram atrapalhados por quem só vinha para conversar. Vários alunos nem traziam o caderno" (Professor de Biologia).³

Qualquer estratégia de recuperação desse aluno passa primeiro, pela necessidade de conscientização da importância do aprendizado e pela cobrança de responsabilidades. Novamente, embora a mudança no método de ensino seja importante, a mera mudança não garante a resolução do problema desse tipo de aluno.

No entanto, percebe-se nos documentos oficiais uma ênfase exagerada na mudança de método como garantia de um processo de recuperação de ensino eficaz. Passa-se a nítida impressão de que, se o aluno não aprendeu, a culpa é única e exclusiva do método adotado, bastando uma mudança adequada como garantia de aprendizado. O papel do professor e da escola seria o de identificar esse método miraculoso, como mostra o Parecer CEE/MG nº. 1.132 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 4, grifo nosso):

Os incisos IV e IX do Art. 3º da Lei chamam a atenção para a tolerância que deve haver por parte da escola e dos educadores em relação àqueles alunos que, em algum momento do processo ensino aprendizagem, não tiveram as necessárias condições para aprender o que deveriam ter aprendido no tempo e com os métodos determinados pela escola e pelos seus profissionais. **Podem não ter tido condições naquele tempo e com aqueles métodos determinados pelos educadores e pela escola, mas podem aprender em outro tempo e com outros métodos.**

É bom lembrar que a própria ação do professor e sua liberdade para definir um novo método pode ser limitada pela política educacional adotada na escola pública ou pela cultura escolar da escola particular. Não pretendemos com essa argumentação eximir o professor de suas responsabilidades frente a necessidade de mudanças em sua prática diante do fracasso de alguns de seus alunos, mas expressamos a nossa angústia e um sentimento de estarmos com "os pés e mãos amarradas" em algumas situações.

Essa ênfase no método surge de uma mentalidade simplista ao identificar as causas do não aprendizado na maior parte das vezes como "decorrentes do contexto socioeconômico familiar" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 4) do educando e, portanto, deve ser vista com cuidado. Freitas (2004, p. 148-149), criticando as reformas educacionais da década de noventa, denomina apropriadamente essa idolatria ao método de "tendência instrumental ingênua".

Segundo esse autor, essa tendência é contrária à da década de 1980, caracterizada pelo debate da questão pedagógica sem perder a dimensão da finalidade da educação. Nessa época, havia uma sensibilidade maior com a relação teoria e prática e os sujeitos participantes do processo ensino aprendizagem tinham uma responsabilidade pela coerência entre esses níveis. Convivia-se "com os limites impostos pelos tempos vividos", mas tentava-se "criar tempos mais favoráveis" (FREITAS, 2004, p. 135). Na década de 1990, criou-se o mito da inclusão pela inclusão:

Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socialconformista: 'Se pelo menos aprendessem isso [...]!!!' (FREITAS, 2004, p. 148).

O questionamento não diz respeito ao uso de métodos de ensino diferenciados, mas à crença no método em si. No caso do ensino de Física por exemplo, suas finalidades são deixadas de lado sendo importante ao aluno permanecer em sala de aula aprendendo fórmulas e leis destituídas de um contexto histórico ou social - um ensino classificado por Freitas (2004, p. 149) como domesticador, ao fornecer ferramentas para uma inclusão subordinada ao mercado de trabalho.

Portanto, recuperar o aluno não pode se reduzir apenas a recuperar um conteúdo perdido ou sanar determinadas dificuldades instrumentais. Espera-se acima de tudo recuperar também o seu senso crítico, sua capacidade de interferir e transformar a sua própria história. Este deve ser, de fato, o grande desafio embutido em

3 Afirmções feitas em reuniões, em ambiente de trabalho anterior, transcritas com a devida autorização dos professores.

qualquer projeto de recuperação escolar. Elliott (2009, p. 49) concorda com esta visão ao entender que um projeto de recuperação deve "propor a possibilidade de realização dos anseios do aluno" (ELLIOTT, 2009, p. 49). Nória (2008, p. 28) vai mais longe, ao entender a recuperação como:

[...] oportunidade para realizar as correções necessárias ao longo do processo nas questões referentes às concepções e práticas de ensino e às especificidades das modalidades de aprendizagem do aluno, para que ele possa progredir no acesso aos bens culturais, promovendo a sua inclusão e permanência no sistema educacional.

Podemos então caminhar para uma melhor compreensão do significado da recuperação escolar. Definimos recuperação de estudos como um novo momento, uma nova tentativa (e com novos métodos) de possibilitar ao aluno aprender o que não conseguiu dentro de um período predeterminado. Espera-se que este momento possa também contribuir para uma modificação no aluno em si, em sua relação com o conhecimento, de receptor passivo para agente transformador de si mesmo. Reconhecemos como relevantes na prática da recuperação as seguintes características:

- estar inserida em um planejamento de ensino com objetivos claros que podem ser medidos por meio de avaliação;
- envolver o reconhecimento não somente das dificuldades cognitivas do aluno mas também fatores emocionais, psíquicos e sociais;
- perceber o seu sucesso não dependente apenas do método aplicado ou do trabalho do professor, pois há fatores que fogem ao controle docente ou da escola capazes de interferir em um processo de recuperação de um aluno com rendimento insuficiente;
- preocupar-se não somente com a recuperação do conteúdo, mas também com a recuperação integral do aluno no que diz respeito à sua cidadania.

Pode-se também classificar tipos diferentes de recuperação de acordo com a forma e o momento em que é aplicada. O Parecer CEE/MG nº. 1.132 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997) identifica três tipos diferentes de recuperação que ocorrem em três momentos diferentes ao longo do ano letivo:

- a recuperação continuada: ocorre durante a etapa letiva (bimestre, trimestre [...]) quando o professor avalia o aluno, diagnostica suas necessidades e interfere no processo de ensino aprendizagem, proporcionando momentos específicos para sanar essas dificuldades;
- a recuperação paralela: ocorre quando o professor identifica alunos que não alcançaram um rendimento considerado satisfatório ao longo de um determinado período letivo. Esses alunos são acompanhados em um momento diferente, ainda no decorrer do ano letivo, com uma metodologia diferente visan-

- do a corrigir as dificuldades apresentadas pelos alunos, permitindo que continuem acompanhando os outros conteúdos em suas respectivas turmas;
- a recuperação final: reúne aqueles alunos que, mesmo tendo passado pela recuperação contínua e pela recuperação paralela, ainda não alcançaram rendimento satisfatório. Feita após o término do ano letivo, da mesma forma como é feita a recuperação paralela.

Omuro (2006, p. 17) e Nória (2008, p. 57) citam ainda a recuperação de ciclo. Um programa especial de recuperação implantado em São Paulo: alunos no final de ciclo (4ª ou 8ª séries), sem aproveitamento satisfatório ou sem condições de prosseguir para o próximo nível escolar, passam por uma turma de revisão, semelhante a uma classe de aceleração de estudos, durante um ano.

Neste artigo focalizamos nossa atenção com a prática da recuperação paralela, no Ensino de Física, nas escolas de Belo Horizonte.

Antecedentes históricos da recuperação

Não encontramos referência aos estudos de recuperação na legislação brasileira anterior à década de 1970. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024 (BRASIL, 1961) não estabelece critérios ou normas para a recuperação do aluno com aproveitamento insuficiente. A instituição de ensino é responsável por avaliar o aluno ao longo do ano letivo e expedir os respectivos certificados de conclusão de séries. A lei se omite em relação aos alunos com rendimento insuficiente, não determinando qualquer ação específica por parte da instituição de ensino na recuperação desse aluno. A prática comum, nos estabelecimentos de ensino, como solução ao aluno sem a média necessária para a sua aprovação em uma determinada disciplina, era a segunda época: uma prova, normalmente abrangendo todo conteúdo do ano letivo, aplicada no final do mês de janeiro ou no início de fevereiro. O aluno estudava durante as férias por conta própria, fazia a prova e, alcançando a média, era aprovado na disciplina.

A segunda época reduzia as dificuldades de aprendizado do aluno a uma mera carência de conteúdos a serem revisados e cobrados em uma prova. Não eram diagnosticados quais fatores conduziram o educando a essa carência e, por conseguinte, aspectos relevantes ao processo ensino aprendizagem não eram considerados.

Outro grande problema da segunda época era a desigualdade de oportunidades entre os alunos de origem mais abastada e aqueles de origem mais humilde. Os pais com melhores condições financeiras colocavam seus filhos em aulas particulares possibilitando-lhes maiores chances de aprovação, o que não ocorria com os demais. Para melhorar as chances do aluno carente de um professor particular, a Lei nº. 5692 (BRASIL, 1971, grifo nosso), instituiu a recuperação escolar:

Art. 11[...]§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão **entre os períodos letivos regulares** para, além de outras atividades, **proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente** [...]

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

Essa legislação avança em relação à segunda época, reconhecendo a escola como responsável pela oferta de estudos de recuperação ao aluno de baixo rendimento. Essa oferta se daria entre os períodos letivos regulares.

Vido (2001) apresenta alguns questionamentos feitos, ainda no início dos anos 1970, à colocação da recuperação nessa legislação. Primeiro, a recuperação estava intimamente ligada à não reprovação, não passando de uma segunda época disfarçada. Além disso, a legislação não fixava regras mínimas para o processo de recuperação do aluno de modo que as instituições de ensino abusavam do caráter altamente intensivo desse processo com pouquíssimo tempo para rever o conteúdo antes do exame final.

O Conselho Federal de Educação (1973), na tentativa de sanar esses problemas, explicita, a ideia de "recuperação feita no processo da aprendizagem" além de recomendar a necessidade de um trabalho individualizado de orientação ao aluno:

- b) que se atribua a devida importância à recuperação feita no processo da aprendizagem, encarando como segunda alternativa a que se realiza em período especial;
- c) que se conduza a recuperação, em qualquer dos casos, como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento; [...].

A LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996) desvincula a recuperação da classificação para a série seguinte, propondo a possibilidade de classificação por promoção, transferência ou independente da escolarização anterior do candidato mediante

avaliação feita pela escola. A recuperação é apresentada como parte do processo de avaliação do aluno e como resultado do diagnóstico de baixo rendimento escolar. A escola tem autonomia para escolher a forma como a recuperação deve ser feita, de acordo com o regimento escolar e, além disso, o professor deve estabelecer estratégias para recuperar o aluno. A recuperação paralela ao período letivo é recomendada em detrimento da recuperação intensiva de final de ano (BRASIL, 1996). Essas idéias são reforçadas no Parecer nº. 5, do Conselho Nacional de Educação (1997, grifo nosso):

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo. Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar.

Para o Ensino Fundamental é facultada a organização em ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. Nesses casos, a recuperação tem como objetivo sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do ciclo ou série, não determinando a aprovação para a etapa seguinte. Para o Ensino Médio, a lei não cita a organização por ciclos e nem a progressão continuada. Em Belo Horizonte, escolas privadas, a Prefeitura e o Estado têm adotado posturas diferenciadas com relação à organização, classificação para a série seguinte e, conseqüentemente, para a recuperação.

O Parecer CEE/MG nº. 1.132 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997) destaca como um dos fundamentos da LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), as novas propostas de organização e de flexibilização das ações escolares, especialmente no que se refere à verificação do rendimento escolar, ao abandonar a cultura de reprovação em prol de uma aprendizagem centrada no ritmo próprio de cada aluno. Assim, o parecer compara os objetivos e comportamentos da "velha" escola (no sentido de antiquada, ultrapassada) com os da "nova" escola:

Quadro 1: A Velha e a Nova Escola de acordo com o Parecer CEE/MG nº. 1.132.

VELHA	NOVA
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado como consequência do ensino (o professor ensinou, o aluno tem que aprender); • esforço no domínio dos conteúdos passados; • postura autoritária e terrorista de provas, reprovação, repetência e submissão; <p>destruição da autoestima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia e da alegria de aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esforço na produção de novos conhecimentos e não só no domínio dos conhecimentos passados; • saber encontrar esses conhecimentos nas diversas mídias e distingui-los por sua relevância; • elaborar e criticar situações; • posicionar-se diante do novo e dos desafios da vida.

Fonte: Adaptado do Conselho Estadual de Educação (1997).

Nesse contexto, o Parecer reforça a organização escolar, por ciclo ou por série, como favorecedora da distribuição dos conteúdos de forma adequada à **clientela** (esse é o termo utilizado) e ao processo de aprendizagem de modo que o educando possa **incorporar os conhecimentos** sem a necessidade de repetir o aprendido. Ressalta-se ainda que as metodologias de aprendizagem e avaliação adotadas devem ter como finalidade a progressão contínua, sem retrocesso do aluno. A recuperação é sugerida no contexto da avaliação, como um mecanismo de auxílio oferecido pela escola ao aluno que não conseguiu aprender, com os métodos de aprendizagem adotados, num determinado espaço de tempo:

A avaliação deve, então, ser entendida não somente como um processo destinado a classificar os alunos, mas principalmente como mecanismo de diagnóstico de suas dificuldades e possibilidade, para orientar os próximos passos do processo educativo, como mecanismo de formação [...] como consequência do processo de avaliação da aprendizagem: a recuperação daqueles que não conseguem aprender **com os métodos adotados**, num determinado espaço de tempo [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p.4, grifo nosso).

O Parecer determina aos estabelecimentos de ensino o provimento dos meios para que a recuperação ocorra, sendo dos docentes a responsabilidade de zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias para a sua recuperação. Ao enfatizar o método de aprendizagem como fator decisivo para o aprendizado do aluno, delega ao professor a procura do método mais adequado a ser utilizado com o aluno em recuperação.

Para as escolas estaduais de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação, em acordo com a Resolução nº. 521 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2004), estabelece a progressão continuada para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir daí, adota-se o regime de progressão parcial para o aluno que não alcançou aproveitamento mínimo em pelo menos duas disciplinas. No decorrer do ano letivo são oferecidos estudos orientados aos alunos com dificuldades (recuperação paralela), estudos orientados presenciais no encerramento do ano letivo (recuperação final), estudo independente nas férias com avaliação prevista para a semana anterior ao retorno das aulas ("2ª época?"); estudos orientados para os alunos em progressão parcial ao longo do primeiro semestre (dependência), estudos independentes para alunos em progressão parcial que não alcançaram rendimento satisfatório no primeiro semestre com avaliação prevista para o final do ano letivo (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A prefeitura de Belo Horizonte adotou em 1994, a Escola Plural. Segundo Silva e Zaidan (2004, p. 1, grifo nosso):

Uma ideia central da Escola Plural, que merece destaque, é a do ciclo de idade de formação, que introduz a preocupação com as fases da vida: a Educação Infantil, com suas especificidades, em que predomina a idéia de brincar e de ter na escola uma acolhida que represente uma socialização e um cuidado; a educação fundamental, que nas escolas municipais de Belo Horizonte é de nove anos, divide-se em três ciclos, cada um de três anos, envolvendo a criança de 6 anos até o adolescente de 15 (ao primeiro ciclo, denomina-se infância; ao segundo, pré-adolescência; ao terceiro, adolescência); vem, ainda, o **Ensino Médio, que se constitui num quarto ciclo**. O objetivo principal dessa organização é incentivar a escola a acolher, em suas propostas cotidianas, os aspectos próprios de cada idade, de modo que um conhecimento seja abordado e ensinado com metodologias adequadas.

O ciclo de formação prevê uma avaliação contínua e acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizado, de modo que, num ciclo de três anos, o aluno não pode ser retido (salvo nos casos de frequência inferior a 75%). Este procedimento, explicitado no Parecer nº. 101 (BELO HORIZONTE, 2001, p. 1, grifo nosso), do Conselho Municipal de Educação, determina as diretrizes para a adequação do calendário escolar de 2001 em função da greve daquele ano:

Reitera-se a compreensão da educação enquanto direito, nessa perspectiva a **avaliação proposta não tem a dimen-**

são **aprovação/reprovação**, portanto, não deve ser utilizada como um mecanismo de sanção; possui uma dimensão formativa, em que o percurso percorrido pelo aluno no ciclo possa ser resgatado, compreendendo o processo do desenvolvimento humano em suas dimensões cultural, social, biológica e afetiva. Toda a produção do aluno deverá ser significativa nesse processo. A ação avaliativa deverá refletir os aspectos relacionados ao conhecimento e também àqueles relacionados ao processo de construção desse conhecimento, possibilitando ao aluno, sustentação na continuidade de sua escolarização.

No Ensino Médio, algumas escolas têm se "rebelado" contra o modelo preconizado, voltando a adotar o sistema tradicional de recuperação no final do ano e reprovação dos alunos sem aproveitamento suficiente. Isso tem sido possível uma vez que o artigo 35 da LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996) e o artigo nº. 4 do Decreto nº. 1.2428 (BELO HORIZONTE, 2006), que dispõe sobre a organização da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, não facultam ao Ensino Médio a organização por ciclos.

Nas escolas em que trabalhamos na zona norte da cidade de Belo Horizonte, os professores justificam sua prática como recurso necessário para "convencer" o aluno a participar das aulas. No regime anterior, de escola plural, sem reprovação por baixo rendimento, apenas por frequência, são relatados vários casos de alunos sem nenhum interesse ou comprometimento com o aprendizado. Alunos se recusavam terminantemente, muitas vezes de forma agressiva, a participar ativamente das aulas e a se submeterem aos mecanismos de avaliação. Mesmo alunos de alto potencial, sem problemas aparentes de aprendizagem, adotavam a postura do menor esforço possível, recusando-se a estudar em casa, fazer o "para casa" ou as atividades de sala mais trabalhosas. Freitas (2004, p. 157) se refere a esse problema ao afirmar ser este "[...] um aspecto frequentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar".

Concordamos com o autor ao não considerar a avaliação como uma boa forma de controle, mas reconhecemos também que negar esse fato pode "resultar em alto custo":

Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno, supondo que estão apenas interferindo com o plano instrucional, impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino aprendizagem da sala de aula, sem nada colocar no

lugar, sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas (FREITAS, 2004, p. 158).

A rede particular normalmente adota a mesma postura no Ensino Fundamental e no Médio, utilizando a recuperação paralela ao final de cada etapa e a recuperação intensiva de final de ano para os alunos que não conseguiram aproveitamento desejável. A modalidade paralela normalmente consta de uma prova com o valor da etapa inteira ou de parte desta (quando o aluno além da prova deve também fazer um trabalho extraclasse). A recuperação final quase sempre possui o mesmo formato de distribuição de pontos da recuperação paralela, acrescidas de um pequeno número de aulas de reforço.

Como exemplo desta prática, podemos citar as informações contidas na Agenda escolar de uma dessas escolas:

Os estudos de recuperação realizar-se-ão das seguintes formas:

Recuperação ao final da 1ª e 2ª etapas: para alunos que não alcançaram o mínimo de 18 (dezoito) e 21(vinte e um) pontos nas etapas. Haverá a aplicação de uma avaliação escrita no valor de 30 (trinta) e 35(trinta e cinco) pontos, atribuindo-se ao aluno recuperado, no máximo, 18 (dezoito) e 21(vinte e um) pontos (COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 2005, p. 12).

Há escolas que oferecem aulas extras, nos moldes da recuperação final, para revisão de conteúdo. Pode-se ver esta prática no manual do aluno de outra escola:

Como parte do processo de acompanhamento do aluno, acontecerão momentos de Recuperação que, no Regimento Escolar, estão previstos sob a forma de Estudos Autônomos de Recuperação.

Dentro desta modalidade, o Colégio oferecerá também, em caráter opcional, após a 1ª e 2ª etapas, a Recuperação associada a aulas efetivas, em horários extras. Estes períodos estão distribuídos conforme o cronograma da agenda escolar (COLÉGIO MAGNUM AGOSTINIANO, 2007, p. 18).

No final, o conselho de classe tem grande peso na hora de decidir pela aprovação ou reprovação do aluno da escola particular e muitos alunos, sem rendimento

suficiente, são aprovados, levando-se em consideração em sua avaliação aspectos qualitativos tais como, comportamento, assiduidade, capricho no cumprimento das tarefas. Este conjunto de ações tem interferido no resultado final, "permitindo aos colégios continuarem com os sistemas de provas como principais instrumentos de avaliação e ao mesmo tempo garantirem excelentes resultados nos índices de aprovação" (NEGREIROS, 2004, p. 188).

O que pensa o professor?

A liberdade de implantação da recuperação paralela e, conseqüentemente, a sua formatação permite a cada instituição ou sistema de ensino adotar uma prática diferente. Indagamos aos professores de Física de Belo Horizonte e de algumas cidades do interior de Minas Gerais para averiguar sobre a diversidade atual no processo de recuperação e sua eficácia no ensino de Física. Parte desses professores é participante de um grupo de discussões de professores de Física ([200-?]) na Internet e outra parte é participante do programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) 4. O Quadro 2 mostra a formatação da recuperação paralela em diferentes escolas de Minas Gerais, de acordo com as informações fornecidas por eles.

De acordo com o Quadro 2, dos 23 professores consultados sete trabalham apenas em escolas públicas, 10 em escolas da rede particular e seis trabalham em ambos tipos de escolas.

A recuperação paralela é aplicada apenas na forma de prova por 10 desses professores sendo a maioria deles, sete professores de escolas particulares. Há três professores que, além da prova, solicitam aos alunos algum tipo de atividade. Esses três trabalham em escolas públicas e um deles também leciona na rede particular. Essas informações são apresentadas, a seguir, no Quadro 2.

4 Esse grupo é constituído pelos alunos-professores de Física do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática dessa universidade.

Quadro 2: Como é feita a recuperação paralela em sua escola?

Recuperação Paralela:	Professores																									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W			
Prova Suplementar durante a etapa					X		X	X				X									X					
Aulas de reforço durante a etapa							X	X																		
Trabalho durante a etapa							X	X				X														
Acompanhamento do aluno durante a etapa				X																X						
Uma prova no início da etapa seguinte	X	X			X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X		
Duas provas no início da etapa seguinte		X																								
Aulas de reforço no início da etapa seguinte	X		X					X				X						X					X	X		
Trabalho no início da etapa seguinte	X				X	X		X																X		
No ano seguinte.										X																

Fonte: Os autores (2009).

Legenda: Tipo de escola onde o professor trabalha

Pública Particular Ambas

Os 13 professores listados anteriormente não oferecem nenhum tipo de aula extra ou acompanhamento aos alunos em recuperação. Dos 10 professores restantes, um deles, docente tanto de escola pública como particular, não aplica nenhum tipo de prova ou trabalho, realizando o acompanhamento, durante a etapa, do aluno com dificuldades. Outro docente confunde recuperação paralela com dependência não a aplicando. Os oito restantes oferecem algum tipo de aula de reforço ou acompanhamento sendo que apenas um deles trabalha somente em escola pública.

A ausência de algum tipo de aula de reforço ou acompanhamento escolar durante a etapa é evidente na prática de 19 dos 23 professores consultados. Essa prática é, conforme explicitamos, flagrantemente contrária ao sugerido pela legislação ou pelos conselhos que advogam pela recuperação paralela em um momento diferente, no decorrer do período letivo, com acompanhamento do professor.

Quanto ao modo como a recuperação paralela é executada em cada tipo de escola, observa-se, na prática de 14 docentes, o uso apenas de provas e estudos autônomos, sem nenhum acompanhamento do aluno ou aula de reforço durante o período da recuperação. As respostas indicam ser a prática da recuperação paralela na maioria das escolas bem parecida com a antiga segunda época. O aluno deve, por conta própria, estudar para uma ou mais provas constituindo-se em: "prova suplementar", substituindo a nota de uma prova ruim ou "prova de recuperação" substituindo a nota de uma etapa inteira. Quando muito, parte da nota do aluno pode ser recuperada também por meio de um trabalho, caracterizado normalmente por um trabalho de investigação ou pela resolução de uma lista de exercícios.

Identificam-se, nas respostas de 16 professores de *escola particular*, oito que aplicam algum tipo de prova de recuperação sem nenhum acompanhamento do aluno. Dentre esses oito, há um que, além da prova, aplica um trabalho. Os outros oito professores oferecem algum tipo de acompanhamento associado com um trabalho ou prova (um desses só oferece o acompanhamento sem nenhum tipo de atividade avaliativa).

Nas respostas dadas pelos 13 professores de *escola pública* identificamos sete que apenas aplicam prova e ou trabalho sem nenhum tipo de acompanhamento, um que nem oferece a oportunidade de recuperação paralela, quatro oferecem prova e ou trabalho com acompanhamento e um só oferece acompanhamento.

Observam-se na escola pública mais professores de Física aplicando a recuperação paralela no estilo de uma segunda época, não oferecendo qualquer tipo de

acompanhamento ao aluno com dificuldades. Curiosamente, a recuperação surgiu na legislação brasileira justamente para permitir ao aluno de classes mais desfavorecidas o direito a aulas de preparação para a prova de segunda época.

Os 23 professores consultados também foram questionados quanto à eficácia da recuperação paralela. Foram fornecidas 42 respostas diferentes à pergunta "Dê a sua opinião pessoal sobre a recuperação paralela indicando, se for o caso, o tipo de mudança na postura do aluno frente ao ensino de Física". As 42 respostas obtidas foram agrupadas em 15 categorias no Quadro 2. Classificamos as respostas como positivas ou negativas de modo que as oito primeiras respostas representam aspectos positivos da recuperação paralela e, as demais, aspectos positivos.

De acordo com o Quadro 2, dos 15 grupos de respostas, sete referem-se aos aspectos negativos da recuperação paralela e oito referem-se aos aspectos positivos. Porém, das 42 respostas obtidas, 17 são positivas e as outras 27 são negativas. Estariam esses resultados indicando certa descrença do professor de Física em relação à eficácia da recuperação?

Também é notável que, entre os professores consultados, os docentes das escolas particulares parecem acreditar mais na eficácia da recuperação paralela se comparado aos das escolas públicas. Dos nove professores que só identificaram aspectos negativos na recuperação paralela, oito trabalham em escolas públicas e apenas um trabalha somente em escola particular. Desses nove docentes, apenas dois ministram algum tipo de acompanhamento ou aula de reforço no período de recuperação.

Quadro 3: A eficácia da recuperação paralela do ponto de vista do professor de Física.

Recuperação Paralela:	Professores																									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W			
Recurso para a escola não perder o aluno.													X													
Funciona com um trabalho diferenciado.					X				X								X									
Dependendo da prova, recupera o aluno.															X											
Recupera a autoestima de alguns.															X											
Recupera o conteúdo de poucos.				X											X					X			X	X	X	
Faz o aluno estudar mais.															X											
Dá mais tempo ao aluno.								X												X						
Funciona para quem estuda.				X															X							
Pouco tempo para repor conteúdo e trabalhar as dúvidas.	X		X		X						X															
Não recupera conteúdo.		X										X														
Passa a ideia de estudar so pela nota.		X																								
Há desinteresse e os alunos não fazem.							X																			
Recupera apenas a nota*.			X		X			X				X			X	X	X	X			X					
Não muda o aluno.		X				X			X				X													
Deixa o aluno relaxado durante a etapa.													X		X	X	X								X	

Fonte: Os autores (2009).

Legenda: Tipo de escola onde o professor trabalha

 Pública
 Particular
 Ambas

* Consideramos recuperar apenas a nota um aspecto negativo por entendermos que a recuperação devesse provocar mudanças na postura do aluno frente ao aprendizado de física.

Comparando a satisfação dos professores que aplicam a recuperação paralela com algum tipo de acompanhamento ou aula de reforço com aqueles que não oferecem nenhum tipo de auxílio aos alunos, verifica-se nos primeiros a identificação praticamente do mesmo número de aspectos positivos e negativos na recuperação paralela⁵ enquanto que nos demais a identificação de aspectos positivos sobre os aspectos negativos se reduz à metade⁶. A eficácia da recuperação estaria relacionada à existência ou não do acompanhamento por parte do professor ou às aulas de reforço?

A consolidação das respostas dos professores é apresentada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Consolidação das respostas dos professores.

Aspectos positivos da recuperação paralela	Nº de respostas	Aspectos negativos da recuperação paralela	Nº de respostas
Recurso para a escola não perder o aluno;	1	Recupera apenas a nota;	8
Recupera a autoestima	1		
Dá mais tempo ao aluno;	1	Pouco tempo para repor o conteúdo e trabalhar as dúvidas;	5
Recupera o conteúdo de poucos;	6	Não recupera o conteúdo;	2
Funciona com um trabalho diferenciado;	3	Passa a ideia de estudar só pela nota;	1
Dependendo da prova, recupera o aluno;	1	Não muda o aluno;	6
Faz o aluno estudar mais;	1	Há desinteresse e os alunos não fazem;	1
Funciona para quem estuda.	2	Deixa o aluno relaxado durante a etapa;	4

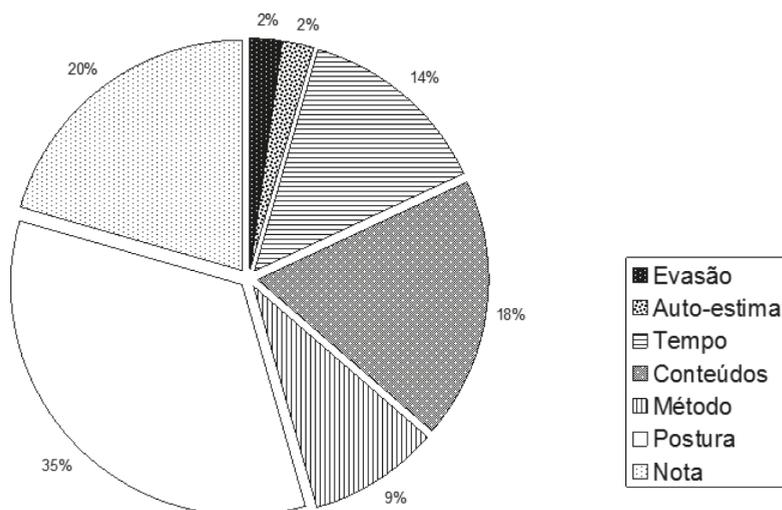
Fonte: Os autores (2009).

A análise da Tabela 1 possibilita novo reagrupamento das respostas dos professores, explicitado no Gráfico 1, em relação à natureza de suas considerações:

5 46% de respostas “positivas” e 54% de respostas “negativas”.

6 35% de respostas “positivas” e 35% de respostas “negativas”.

Gráfico 1: Nova classificação das respostas dadas pelos professores à questão que diz respeito à eficácia da recuperação paralela



Fonte: Os autores (2009).

A nova classificação das respostas (Gráfico 1) mostra-nos que, para os professores de Física consultados, os principais aspectos da recuperação paralela influenciadores de sua eficácia envolvem, sobretudo, a mudança de postura do aluno frente ao aprendizado de da matéria em foco (isto é, a recuperação é eficaz se o aluno mudar de postura). Alguma importância foi dada à preocupação com a nota, com os conteúdos ensinados e com o tempo necessário para uma melhor assimilação do conteúdo. Pouca importância foi dada à influência do método de ensino na qualidade da recuperação ou à sua importância na diminuição da evasão escolar ou na melhoria da autoestima do aluno.

Quanto à mudança de postura do aluno frente ao aprendizado de Física produzida pela recuperação paralela, o resultado da pesquisa incomoda, pois 93% (noventa e três por cento) das opiniões a considera inalterada ou mesmo piorada na utilização desse procedimento.

Considerações finais

Nesse artigo procuramos compreender a recuperação paralela, acreditando em seu potencial de recuperar algo mais do que um conjunto de conteúdos não assimilados, enxergando-a como um instrumento capaz de recuperar também a autoestima, a consciência, ou simplesmente oferecer mais tempo ao aluno para que alcance os objetivos previstos.

Percebemos uma mudança, com o passar do tempo, tanto na ideia de recuperação escolar quanto das responsabilidades dos atores envolvidos no processo no sentido de transferir-se a culpa pelo fracasso escolar, outrora totalmente do aluno, para o sistema escolar como um todo. Entendemos que a desigualdade de condições do alunado expõe a injustiça de se querer culpá-lo pelo fracasso. Porém, ficamos preocupados com a transferência total da responsabilidade para a escola ou para o professor. Não seria isto um desequilíbrio? Estas responsabilidades não deveriam ser definidas com maior clareza?

A evolução da legislação tem aspectos positivos, partindo da mera aplicação de uma prova para uma diversificação de modelos, oportunidades e momentos para a realização da recuperação. No entanto, percebemos uma ênfase exagerada na questão metodológica, deixando a impressão simplista de que problemas de aprendizagem e fracasso escolar seriam apenas consequências de problemas técnicos ou de um método inadequado.

Através de consultas feitas a professores de Física vimos que não tem sido adotada, em muitos casos, a recuperação paralela compreendida como o acompanhamento do aluno, em um momento diferente, ainda no decorrer do ano letivo, com uma metodologia diferente, visando a corrigir as dificuldades apresentadas. Ao contrário disso, na maioria das vezes, a recuperação praticada tem características de uma segunda época disfarçada que, ao invés de ocorrer no fim do ano, é aplicada ao final de cada etapa.

Uma possível solução para contornar esse problema seria a adoção de políticas públicas mais claras com relação à recuperação paralela. Entendemos que a legislação deve ser mais específica, coibindo a mera aplicação de provas e regulamentando espaços e momentos reais de acompanhamento ao aluno com dificuldade, além de acompanhamento profissional adequado.

No entanto, entendemos que a adoção de novas políticas é mais eficiente quando o professor incorpora a ideia. Para isto, a recuperação merece ser mais bem discutida nos cursos de formação e nos programas de capacitação de professores. Estes devem reconhecer sua responsabilidade no processo, mas também devem ser também ouvidos. Anseios e frustrações dos profissionais da educação deveriam ser ouvidos e compreendidos, as propostas deveriam ser construídas em conjunto, de acordo com cada contexto, de modo a realmente promover o crescimento daquele que precisa de ajuda.

Referências

BELO HORIZONTE (MG). Conselho Municipal de Educação. Parecer nº101, de 9 de novembro de 2001. Regulamenta o processo de avaliação a ser realizado pela escola, dos alunos em situação de conclusão do ensino fundamental e médio com a intenção de viabilizar o prosseguimento da escolarização desses alunos. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 7, n. 1.510, 9 nov. 2001. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=891615>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

BELO HORIZONTE (MG). Decreto Municipal nº. 1.2428, de 18 de julho de 2006. Dispõe sobre a organização da educação básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 19 jul. 2006. Disponível em: <<http://bhz5.pbh.gov.br/dom2006.nsf/domgeral/1F4FAF6C6695006F832571B0000048A4?OpenDocument>>. Acesso em: 18 de jul. de 2008.

BELTHER, J. M. Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 163-167, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68480212&iCveNum=6768>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

CALDAS, R. F. L. *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar*. 2010. 265 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COLÉGIO MAGNUM AGOSTINIANO. *Manual do aluno*. Belo Horizonte, 2007.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE. *Agenda escolar*. Belo Horizonte, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MG). Parecer CEE/MG nº. 1.132, de 12 de novembro de 1997. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96. *Educação*, Belo Horizonte, 12 nov. 1997. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BCF198F45-BDF0-4A23-979F-B87673516DOE%7D_PARECER%20113297.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MG). Parecer CEE/MG nº 1.158, de 11 de dezembro de 1998. Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer nº 1132/97. *Arquivos*, Belo Horizonte, 11 dez. 1998. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1158_98;0724260502;20070227.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MG). Resolução nº. 521, de 2 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. *Educação*, Belo Horizonte, 2 fev. 2004. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/webuberlandia/images/stories/docs/direa/legislacao/resolucao-521-de-2004.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SP). Indicação CEE nº. 5, de 15 de abril de 1998. Conceitua recuperação. *Indicações*, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_05_98.htm>. Acesso em: 17 jul. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 2.194, 8 de novembro de 1973. Recuperação e Aproveitamento no Ensino de 1º e 2º Graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1973.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 5, de 7 maio de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 1997.

CULPA. In: HOUAISS, A. (Ed.). *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM. Versão 1.0.5.

DA CUNHA, C. A.; MACHADO, F.; SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Aval. psicol.* [online], Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.153-157, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200005&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 16 out. 2009.

DEGENSZAJN, R. D.; KOTSUBO, L.; ROZ, D. P. Fracasso escolar: uma patologia de nossos tempos?. *Pediatria*, São Paulo, v. 23, p. 106-113, 2001.

DUTRA, G. *A recuperação paralela no ensino de física: uma proposta em ambiente virtual*. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ELLIOTT, E. H. J. *Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007/2010)*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990 novas formas de exclusão velhas formas de subordinação. *Educação e sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p.131-170, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100008&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 18 jul. 2008.

NEGREIROS, P. R. V. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1035125.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

NÓRCIA, M. J. *A recuperação no processo de ensino aprendizagem: legislação e discurso de professores*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../Marcia_Josefina_Norcia.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

OLIVEIRA, A. R. *Relação escola e famílias: a visão de professores e mães de alunos de classes de recuperação*. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OMURO, S. A. T. *A Recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2006.

PROFESSORES de Física de Minas Gerais. [Belo Horizonte], [200-?]. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/fisica-mg/>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

QUAGLIATO, M. F. T. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, M. P. A.; ZAIDAN, S. *Novas organizações de tempos e espaços escolares*. [S. l.]: 2004. Publicado na página na Internet do Programa Salto Para o Futuro da TVE, 2004. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/cp/tetxt5.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

VIDO, M. H. C. *Recuperação de alunos uma questão problemática*. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

Recebido em: 02/12/2009

Aceito para publicação em: 31/08/2011

