

Um mecanismo de recuperação da aprendizagem com foco no conteúdo não assimilado por estudante

A learning retrieval mechanism focusing on content not assimilated by students

Marco Hiroshi Naka*
Gláucia Lima Vasconcelos**
Ariadne Barbosa Gonçalves***

Resumo

Neste trabalho, uma forma de avaliação da recuperação com foco no conteúdo não assimilado é apresentada. Assim, apenas o conteúdo não assimilado pelo estudante seria aplicado na prova de recuperação. Com isso, a elaboração da prova de recuperação é feita de forma que cada estudante precisa resolver apenas as questões associadas aos conteúdos não assimilados. O método de avaliação da recuperação foi comparado com outros métodos e notou-se uma diminuição da repetência. Por outro lado, percebeu-se que o principal motivador ainda é a aprovação e não a recuperação do conteúdo. Porque quando o estudante já alcança nota necessária para a aprovação, não se preocupa na recuperação do conteúdo. Portanto, ainda é necessário pensar em formas de mudar a cultura que o estudante traz consigo, onde a preocupação está na sua aprovação e não na assimilação do conteúdo.

Palavras-chave: Repetência. Evasão escolar. Avaliação.

Abstract

In this work, a way of evaluation of recovery focused on the not assimilated content is presented. On this manner, only the contents that were not assimilated by the student would be applied in the test of recovery. The elaboration of the recovery test is done by each student should solve only the questions associated with the not assimilate contents. The evaluation method of recovery was compared with other methods and it was noticed a decrease in the grade repetition. On the other hand, it was perceived that the main motivation is still the approval and not the recovery of contents. Because when the student reaches the grade necessary for approval, he does not care in recovery the contents. Thus, it is still necessary to think about ways to change the culture that the student brings with himself, where the worry is on the approval and not on the assimilation of contents.

Keywords: Grade Repetition. School Dropout. Evaluation.

* Doutorado em Engenharia Mecânica (Biomecânica) - Kyoto University; Post-doc - Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zurich; Professor dos Programas de Mestrado e Doutorado em Biotecnologia e em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio de cooperação técnica IFMS-UCDB; Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), na área de Mecânica - Elementos de Máquinas; E-mail: marco.h.naka@gmail.com

** Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil; Supervisor pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul; E-mail: glaucia.vasconcelos@ifms.edu.br

*** Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil; Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; E-mail: ariadne.gon@gmail.com

Introdução

O acesso à educação é uma garantia social prevista no Art. 6 da Constituição Federal Brasileira, é a fase de maior importância para desenvolvimento cidadão e humano (IPEA, 2021; BRASIL, 1988). Ainda, é dever do Estado a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita desde os 4 anos (Pré-escola) até os 17 anos (Ensino Médio), conforme disposto no Art. 208, I da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em fins de 1990, o Ensino Médio passou a integrar a educação básica, o que fez com que o mesmo passasse a ser a etapa final da educação obrigatória. A associação do Ensino Médio à educação básica tinha a intenção de criar uma identidade de formação que deveria ser garantida a todos, ou seja, a universalização do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

Entretanto, de acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2016, apesar da taxa de matrícula de jovens entre 15 a 17 anos ser em torno de 87,2%, 1,7 milhões encontram-se fora do Ensino Médio, que seria a escolaridade ideal de estudo dessa faixa etária. O Anuário da Educação de 2017 em conjunto com o PNAD de 2016, aponta que apenas 68% destes jovens estavam no Ensino Médio. A outra parte já havia abandonado a escola ou permanecia no Ensino Fundamental, ou seja, com considerável atraso e fora da faixa etária esperada (PNAD, 2016; ABEB, 2017).

Essa defasagem de escolaridade em relação à faixa etária contribui de forma significativa para a evasão, conforme observado em um estudo de caso sobre a evasão escolar no Ensino Médio em escolas públicas de Araguaína – TO (SÉLIS, 2012). Em outro trabalho, cujo foco foi a evasão no Ensino Médio em uma dada escola em Maracanaú – CE (SOUSA et al., 2011), observa-se que há fatores internos e externos à escola que acabam contribuindo para a evasão escolar.

Em outras palavras, a questão da evasão não é uma problemática que pode ser entendida apenas sobre a ótica de um único obstáculo, mas, sim, de uma conjuntura extremamente complexa, que envolve desde a formação dos professores, a infraestrutura da escola até o convívio familiar e o baixo desempenho escolar. Em 2019, houve um aumento de alunos matriculados no ensino médio, no entanto, em 2020 com a crise ocasionada pelo SARS-COV19, seus efeitos na educação ainda estão atuantes, apesar das medidas governamentais e educacionais em manter o ensino remotamente (ABEB, 2020).

Dentre os fatores que contribuem para a evasão escolar, há de se considerar, portanto, a questão da reprovação, que de certa forma, está aliada à forma de avaliação e recuperação. De acordo com Belther (2007), a avaliação tradicional que predomina no processo ensino-aprendizagem, também conhecida como classificatória, faz com que o aluno seja o único responsável pelo seu fracasso escolar, com caráter punitivo e excluyente, visto que impede que o mesmo avance as séries escolares. Ou seja, não há um diagnóstico e um acompanhamento do estudante, como deveria ocorrer no processo de avaliação formativa, em que haja um esforço de recuperação paralela, onde são identificados os conteúdos não assimilados e para que sejam trabalhados de forma focada, visando à assimilação dos mesmos no processo de recuperação.

Conforme Meneguel e Kreisch (2009), citando Hoffmann (2000), a avaliação processual faz com que o docente realize uma análise de todas as atitudes do estudante quando é aplicado o instrumento de avaliação. Esta análise permite que o docente construa novas formas para aprimoramento do saber. Com isso, acaba-se respeitando as individualidades e

focando-se naquilo que é essencial, ou seja, nos conteúdos em que o estudante tem apresentado dificuldade. Uma avaliação dessa natureza, conforme Luckesi (2009), funciona como um instrumento que fornece informações para decisões acerca do processo de aprendizagem dos estudantes. Além disto, respeita-se a individualidade de cada estudante e retira o medo de reprovação dado por uma avaliação de caráter mais examinatória (LUCKESI, 2009).

Logo, um mecanismo de recuperação que busque focar apenas o conteúdo que não foi assimilado seria de grande serventia, pois auxiliaria inclusive na administração do tempo de estudo. Ou seja, o estudante poderia de fato dedicar-se apenas ao estudo daquilo que ele não aprendeu. Para tanto, é proposto neste trabalho um mecanismo deste tipo, o qual foi aplicado em uma dada unidade curricular. Na mesma unidade curricular, em anos anteriores, foram aplicados mecanismos de recuperação diferentes, o que permitiu uma comparação dos efeitos de tais mecanismos sobre a reprovação dos estudantes.

Desenvolvimento

Referencial teórico

Conforme Luckesi (2009), em geral, a escola faz verificação por meio de uma classificação entre aprovados e reprovados, ou seja, ela verifica e não avalia. O ideal é que a escola avaliasse os estudantes por meio de um acompanhamento contínuo, onde intervenções são feitas à medida que se percebe que o estudante não está assimilando os conteúdos. Ou seja, as verificações por meio de exames deveriam ser instrumentos que auxiliem no processo de avaliação e também na formulação de estratégias que garantam a assimilação dos conteúdos não adquiridos.

Lopes e Tremmell (2009) trazem uma interessante reflexão sobre o termo recuperação de conteúdo, em que apontam que o estudante não tem como recuperar algo que não adquiriu, pois o termo recuperar tem como um de seus significados, readquirir algo que foi perdido. Se pensarmos de uma forma reversa tal reflexão, a recuperação deveria recuperar algo que não foi perdido pelo estudante?

Ou seja, na maior parte das recuperações que são aplicadas, não se faz distinção dos conteúdos que o estudante já demonstrou ter conhecimento. Aplica-se, em geral, uma nova avaliação que abrange o conteúdo como um todo, sem fazer distinção daquilo que o estudante já demonstrou ter domínio ou conhecimento.

Na prática, percebe-se que o acompanhamento proposto aqui demanda um esforço adicional por parte do professor, que acaba se tornando um fator de desmotivação para aplicação desse tipo de recuperação. Ou seja, devido à alta carga horária em sala de aula, tem-se a impressão que a aplicação desse tipo de recuperação paralela, poderia gerar uma demanda de esforço adicional ao professor, o que acabaria inviabilizando a sua aplicação, quando não se tem o foco na aprendizagem.

De acordo com Chueiri (2008), repensar a avaliação de uma forma distinta da examinação, requer um esforço que envolve novas políticas públicas e um acompanhamento pedagógico mais próximos dos alunos para a criação de uma nova práxis da avaliação. Novamente, percebe-se que o movimento em direção a uma avaliação que de fato avalia o

conteúdo assimilado pelo estudante, requer um esforço adicional de todo um coletivo, formado por gestores, governo, docentes, discentes e técnicos ligados à área educacional.

Outro fator que dificulta o acompanhamento próximo ao estudante, são os diferentes ritmos de aprendizagem que se encontram dentro de uma sala de aula. Tais diferenças são oriundas de diversos fatores, que vão desde do convívio familiar até o ambiente escolar. Isto implica em conhecer o estudante, suas dificuldades, sejam elas oriundas da experiência educacional anterior, sejam elas pontuais, que podem determinar o ritmo de aprendizagem. Ou seja, é preciso tratar individualmente as necessidades de recuperação de cada estudante. É notório, porém, que os que apresentam a necessidade de recuperar o conteúdo requerem um maior tempo de dedicação ao estudo.

De acordo com Leite (2008), na sua publicação sobre educação especial e inclusiva, é necessário organizar metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem, de forma que se evite a exclusão. Exclusão, no contexto deste trabalho, pode ser entendida como a consequência “quase natural” para aqueles que não assimilaram o conteúdo e caminham para a reprovação. Por isso, é necessário um olhar pontual sobre cada estudante dentro de uma sala de aula.

Logo, considerando a importância de se focar naquilo que de fato precisa ser recuperado e a questão da dificuldade de operacionalizar um sistema de recuperação paralela, este trabalho propõe a aplicação de uma forma diferenciada de avaliação de recuperação, que privilegia o conteúdo que não foi adquirido pelo estudante. Ou seja, o conteúdo que o mesmo já demonstrou domínio por meio da prova, não é avaliado novamente na recuperação.

É válido ressaltar que, conforme descrito por Luckesi (2009) ou Lopez e Tremmell (2009), esta forma de avaliação propõe recuperar o conteúdo não assimilado usando a verificação tradicional com modificações. Esta forma de avaliação busca privilegiar o melhor aproveitamento do tempo de estudo e também, otimizar o trabalho do professor. Em outras palavras, trata-se de um processo de recuperação paralela, usando uma avaliação processual e combinada com um instrumento de verificação.

Procedimento metodológico

Foram analisadas e observadas as taxas de aprovação em três turmas do Ensino Técnico Integrado em Mecânica, em que cada turma passou por uma diferente forma de avaliação de recuperação de notas. A unidade curricular em questão era da área técnica, a qual era cursada no terceiro semestre e os dados referentes a forma de avaliação da recuperação são apresentados na Tabela 01, bem como os dados da turma que passou por este processo.

Tabela 1 – Dados referentes a forma de avaliação da recuperação e da turma

Mecanismo de Recuperação	Ano de Curso na Unidade Curricular	Descrição da Forma de Avaliação da Recuperação	Quantidade de Estudantes
A	2012	Recuperação de todo conteúdo em uma única avaliação	26
B	2013	Recuperação do conteúdo dividida em três avaliações	24
C	2014	Recuperação pontual do conteúdo	64

Fonte: Autores.

É importante observar que a turma de 2012 é composta pela união de duas turmas, sendo esta, a primeira turma selecionada na escola técnica federal em questão. Devido ao não preenchimento total das vagas (40 por turno, o que totalizaria 80 vagas) e uma considerável evasão e retenção nos dois primeiros semestres, as turmas foram unidas em uma única.

A turma de 2013 era composta por uma única turma do período vespertino, em que foram abertas 40 vagas e no terceiro semestre, contava apenas 23 estudantes regulares e 1 que estava cursando como dependente (reprovado na unidade curricular em 2012).

A turma de 2014 considerada neste trabalho era composta por duas turmas (matutino e vespertino). Semelhante a 2012, foram abertas 80 vagas (40 por turno) e no terceiro semestre, havia 56 estudantes regulares e apenas 8 que estavam cursando como dependentes.

A partir dos dados obtidos dos diários e do sistema de controle de notas do professor, pode-se verificar o desempenho de uma forma geral, por forma de avaliação da recuperação, bem como situações pontuais. Com relação às formas de avaliação da recuperação, cada uma delas possui uma particularidade conforme descrito de maneira geral na Tabela 01.

No caso da forma de avaliação A, a recuperação ocorreu da forma mais frequente e clássica, ou seja, aplicou-se uma nova avaliação que abrangia todo conteúdo da avaliação. Ao final, considerou-se a maior nota como a que deveria constar como parte da média final a ser calculada, que definiria a aprovação ou não do estudante. Válido ressaltar que tal forma de avaliação foi aplicada apenas no 2º bimestre, pois, no 1º bimestre, devido a uma situação particular da turma, os dados não puderam ser considerados pontualmente e naquele caso, a forma de avaliação da recuperação adotada foi do tipo B, que será descrita a seguir.

Na forma de avaliação B, a recuperação foi particionada em três avaliações que abrangiam diferentes partes do conteúdo. A soma dessas avaliações resultava na nota final de recuperação. A diferença essencial com a forma de avaliação A é a divisão por partes, que permitia que o estudante estudasse menos conteúdo por vez, o que era vantajoso, pois acarretava em um maior tempo de estudo para a recuperação. Ou seja, o professor percebeu que a aplicação

de uma avaliação em uma única vez, poderia dificultar o desempenho do estudante, por conta da quantidade de conteúdo que deveria ser estudado. Logo, a divisão poderia auxiliar por diluir a recuperação do conteúdo por um período maior de tempo. Todavia, o estudante era reavaliado na totalidade do conteúdo, ou seja, não havia uma diferenciação entre o que de fato ele assimilou ou deixou de assimilar.

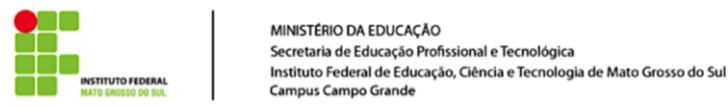
Por fim, na forma de avaliação C, cada estudante só faria a recuperação do conteúdo que ele não atingiu a nota máxima. Ou seja, a avaliação é dividida em questões que abrangem determinada parte do conteúdo. As questões em que o estudante alcançou a nota máxima, não precisariam ser refeitas na recuperação. Logo, o estudante só teria que resolver as questões relacionadas aos conteúdos que ele não assimilou de forma adequada, de acordo com a avaliação inicial realizada. Com isso, há uma otimização do tempo e faz-se uma avaliação e não simplesmente, uma examinação.

Para aplicação da forma de avaliação C, é necessário um controle adicional na parte da avaliação, bem como uma avaliação mais elaborada. Ou seja, deve ficar claro como as questões se relacionam com o conteúdo, de forma a permitir a identificação do conteúdo que o estudante deve recuperar. Tal orientação sobre a forma de recuperação foi dada antes da aplicação do instrumento de avaliação. Três dias, em média, após a avaliação, foi dado o repasse sobre os conteúdos que deveriam ser recuperados, com base na correção da avaliação realizada. Tal repasse teria que ser rápido, pois a aplicação do instrumento de recuperação era feita na semana posterior ou no mais tardar, até duas semanas após a aplicação da prova inicial. Ou seja, quanto mais cedo fosse feito o repasse, mais tempo o estudante teria para estudar o conteúdo que ele não assimilou.

Outro ponto fundamental é a necessidade de um controle das questões que devem ser aplicadas aos estudantes em recuperação, o que acarreta na construção de uma recuperação personalizada. Este controle tem duas faces fundamentais, onde a primeira está relacionada com a necessidade de definir a que parte do conteúdo está relacionada cada questão. Esta relação é importante para definir o tipo de conteúdo que deverá ser recuperado posteriormente. A outra face está relacionada com a construção do instrumento de recuperação, que deve ser personalizada. Esta necessidade pode ser satisfeita por meio de uma mala direta e um controle de planilha eletrônica.

Na Fig. 1, tem-se o modelo de um cabeçalho personalizado para a recuperação, onde os itens <<ESTUDANTE>> e <<Questões>>, são preenchidos de forma automática por um sistema de mala direta, utilizando-se como fonte de dados, uma planilha eletrônica (Fig. 2). Cada questão está relacionada a uma dada parte do conteúdo, que o estudante não conseguiu atingir a nota máxima, logo não apresentou o devido domínio do conteúdo.

Figura 1 – Modelo de recuperação com cabeçalho personalizado e preparado para mala direta



RECUPERAÇÃO R1 DE RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS – MECÂNICA 1A

Professor: Marco H. Naka

Estudante: «ESTUDANTE»

QUESTÕES A SEREM RESOLVIDAS: «Questões»

Data: 10/5/2014

1) (1,5 ponto). Faça um esboço da curva tensão-deformação e explique como se calcula o módulo de elasticidade.

Fonte: Autores.

Figura 2 – Planilha eletrônica com dados dos estudantes. Obs.: Os dados são fictícios

	A	B	C
1	ESTUDANTE	Questões	
2	Karina	1,2,3,5,6	
3	João	1,2	
4	José	3	
5	Maria	4,5	
6	Paulo	1,2	
7			
8			

Fonte: Autores.

É importante ressaltar que as mudanças das formas de avaliação da recuperação de A até C, foram em parte devido às discussões que ocorreram durante as semanas pedagógicas, em que a preocupação com a evasão era uma constante. Ou seja, houve uma sensibilização no sentido de repensar a forma de avaliação, de forma processual e não como uma avaliação, que em outras palavras, resumir-se-ia numa quebra de paradigmas.

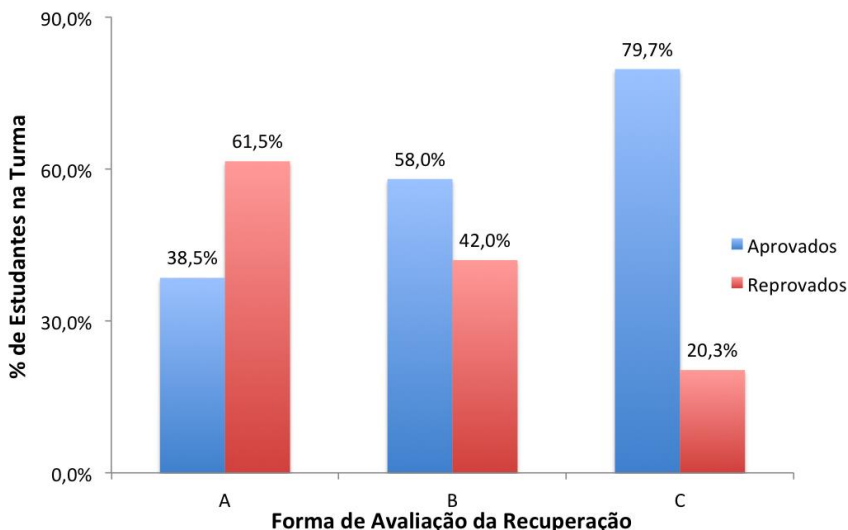
Outro elemento que contribuiu para a elaboração de tais mecanismos foi o fato de o professor ter participado da especialização docente, visto que permitiu que o mesmo tivesse um outro olhar com relação à avaliação. Ou seja, a combinação deste com as discussões nas semanas pedagógicas contribuíram para uma quebra de paradigmas e estabelecimento de uma

nova forma de avaliação (tipo C) da recuperação. Logo, este estudo é fruto da reflexão da ação de sala de aula, em busca de solução para os problemas gerados com o processo de avaliação até então adotado. Longe de configurar-se um estudo experimental, visa refletir sobre a intervenção feita pelo professor com vistas a promover maior aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para a redução dos índices de evasão motivados pela reprovação.

Análise dos dados

No gráfico da Fig. 3, são apresentadas as porcentagens de aprovação e reprovação dos estudantes por forma de avaliação da recuperação. A forma clássica de avaliação da recuperação, do tipo A, foi a que apresentou a menor taxa de aprovação, enquanto que a forma de avaliação C, que adota uma recuperação personalizada, apresenta os melhores resultados.

Figura 3 – Aprovação e reprovação de alunos por forma de avaliação da recuperação aplicada



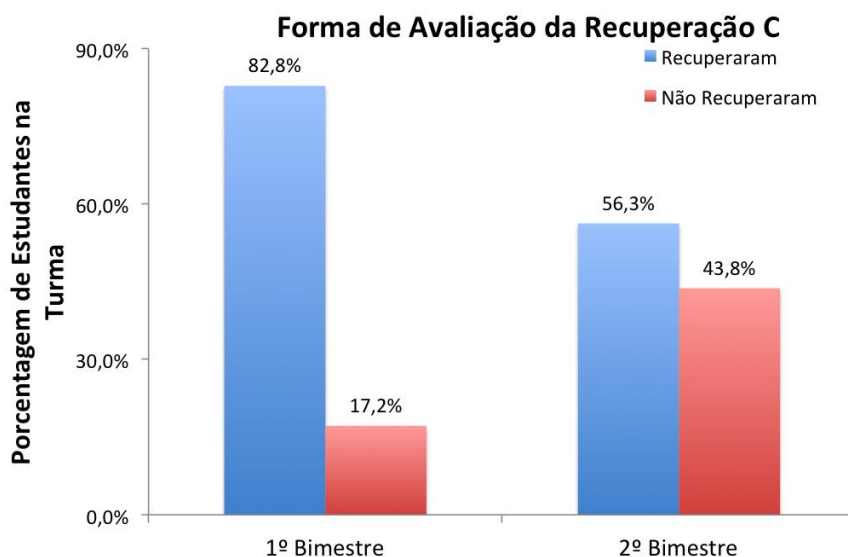
Fonte: Autores.

Portanto, quando os dados são analisados como um todo, percebe-se que a forma de avaliação da recuperação do tipo C foi de certa forma, eficaz, em comparação com as demais. Observa-se que enquanto a maior parte dos estudantes (61,5 %) reprovou quando aplicada a forma de avaliação da recuperação tradicional, a maior parte acabou sendo aprovada (79,7 %) com a aplicação da forma de avaliação C. Ou seja, em uma turma onde a maioria reprovava, teve-se uma inversão de desempenho. É importante salientar também que a forma de avaliação B melhorou a taxa de aprovação dos estudantes. Ou seja, dividir o conteúdo para que o estudante possa dedicar com mais foco, também tem um efeito positivo na taxa de aprovação.

Entretanto, é preciso observar que os estudantes que passaram por este mecanismo de recuperação, são os estudantes que fazem parte da terceira turma do IFMS, conforme apresentado na Tabela 01. Ou seja, a maior taxa de reprovação encontra-se na primeira turma, cujo processo seletivo não preencheu totalmente as vagas. Esse dado é relevante, pois a medida que os anos se passaram, a relação de candidato-vaga foi aumentando, o que acarretou num processo seletivo mais rigoroso e que poderia, de certa forma, afetar o nível de dificuldade de assimilação do conteúdo por parte dos estudantes aprovados no processo seletivo do IFMS. Logo, o gráfico da Fig. 3 não pode ser analisado de forma isolada.

Uma forma que poderia auxiliar na análise dos dados de forma mais precisa, seria uma aplicação da mesma forma de avaliação da recuperação em diferentes unidades curriculares com a mesma turma, visto que está se avaliando o caso de apenas uma disciplina. Nesta situação, inclusive a experiência do professor com a disciplina pode sofrer alterações na parte didática. Além disto, conforme relatado anteriormente, a criação destas formas de avaliação derivou de discussões em reuniões pedagógicas e aulas da especialização docente, que certamente influenciaram a forma de avaliação.

Figura 4 – Aprovação e reprovação de alunos no 1º e 2º Bimestre, usando-se a forma de avaliação C



Fonte: Autores.

No gráfico da Fig. 4, tem-se a porcentagem dos estudantes que recuperaram a sua nota usando a avaliação da recuperação C. Ou seja, observa-se que o número de estudantes que recuperaram a sua nota é superior no primeiro bimestre do que com relação ao segundo bimestre. Observa-se que dos 28 estudantes que não recuperaram a sua nota no

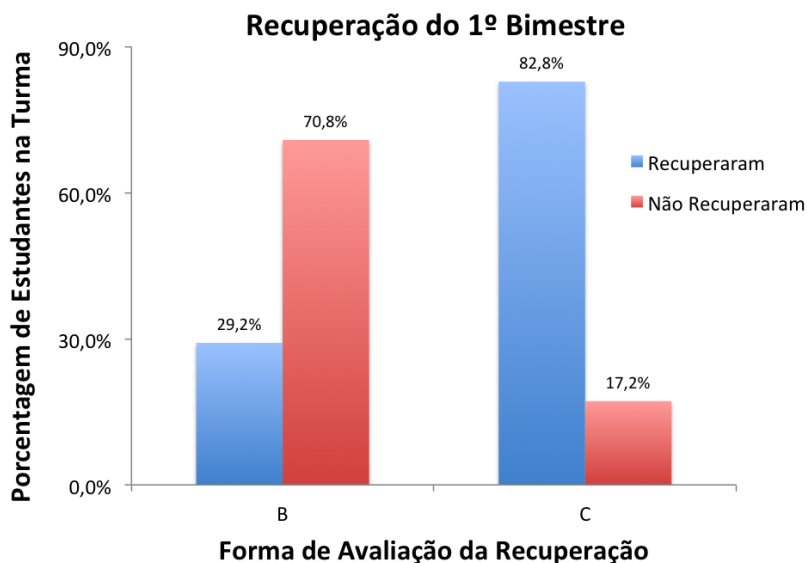
segundo bimestre, apenas quatro não foram aprovados, ou seja, cerca de 14% reprovaram e não conseguiram recuperar a nota.

A análise desses dados nos leva a crer que a principal motivação dos estudantes não está residida no simples fato de querer recuperar o conteúdo não assimilado, mas sim, de obter a aprovação na unidade curricular. O que reforça o conceito de examinação e não avaliação, já apontado por Luckesi (2009) previamente neste trabalho. Ou seja, reforça a cultura de avaliação que os estudantes trazem para o Ensino Médio.

A recuperação parece ter sido mais eficaz no primeiro bimestre, quando apenas uma nota semestral não era suficiente para prever se o estudante seria aprovado ou não. Já no segundo bimestre, dependendo da nota alcançada na avaliação, a recuperação passa a ser, provavelmente, na ótica dos estudantes, um mero mecanismo de incremento de nota sem consequências maiores para a sua aprovação, visto que já foram aprovados. Ou seja, parece que não há uma preocupação em se recuperar o conteúdo que não foi assimilado, mas apenas em ser aprovado ou não na disciplina, o que caracteriza e reforça o caráter de exame das avaliações (LUCKESI, 2009).

Logo, uma análise mais criteriosa do resultado da recuperação no 1º bimestre de cada forma de avaliação da recuperação, poderia fornecer dados mais relevantes para avaliar a eficácia dos mesmos. Nesta situação, descartar-se-á os resultados do 1º bimestre da turma que foi avaliada com a forma de avaliação do tipo A, pois a média da turma foi extremamente baixa e de acordo com o professor, foi devido a coincidência de avaliações, em que a turma preferiu recuperar a nota nesta unidade em detrimento da outra. A média da avaliação desta turma foi de 2,6 pontos, quando a média de aprovação é igual a 7,0. Além disto, nenhum dos 26 estudantes havia conseguido uma nota acima da média.

Figura 5 – Aprovação e reprovação de alunos no 1º Bimestre, usando-se as formas de avaliação B e C



Fonte: Autores.

Na Fig. 5, na comparação das formas de avaliação da recuperação B e C no primeiro bimestre, observa-se um aumento considerável dos que conseguiram efetivamente a recuperação de sua nota com a forma de avaliação da recuperação C, diferente do observado no segundo bimestre (Fig. 4). A diferença entre os mecanismos é notória, ou seja, a recuperação da nota foi bem mais efetiva para a forma de avaliação C. Observa-se que há uma inversão: enquanto que com a forma de avaliação B, a maioria não recuperou, com a forma de avaliação C, a maioria recuperou a nota.

Considerando-se que há duas notas bimestrais que compõem a média final de aprovação, tem-se que não é possível garantir a aprovação da unidade curricular no primeiro bimestre, o que pode ter sido um elemento motivador para que os estudantes recuperassem melhor a nota no primeiro do que no segundo bimestre. Ou seja, a preocupação ou motivação principal continua sendo alcançar a média necessária para a aprovação e não, a recuperação do conteúdo não assimilado.

Para fins de comparação pontual, avaliou-se os dados da recuperação do estudante X, que experimentou todas as formas de avaliação da recuperação. O desempenho de X foi avaliado em termos de porcentagem de recuperação, onde valores negativos representam uma recuperação com nota menor do que aquela obtida na avaliação. Ou seja, não houve recuperação. Os dados de X são apresentados na Tabela 02 e é importante salientar que o mesmo foi aprovado após aplicação da forma de avaliação da recuperação do tipo C.

Tabela 2 – Taxa de recuperação do estudante X para cada bimestre e cada mecanismo de recuperação

	A		B		C	
	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre
Taxa de Recuperação	+ 257% (*)	0 % (**)	- 42% (***)	0 % (**)	+ 40%	+ 95%

(*): A nota evolui de 0,7 para 2,5.

(**): O estudante não fez a prova de recuperação, ou seja, abandonou a unidade curricular antes da aplicação da recuperação.

(***): A nota do estudante foi maior na avaliação: 5,13.

Fonte: Autores.

Portanto, tanto na análise do desempenho geral das turmas como na análise de desempenho individual do estudante X, percebe-se que a forma de avaliação da recuperação do tipo C auxiliou na recuperação, visto a alta taxa de recuperação obtida no instrumento avaliativo de recuperação.

Conclusão

A aplicação de uma recuperação que privilegia apenas o conteúdo que não foi bem avaliado, demonstrou resultados positivos como um mecanismo de recuperação. Todavia, percebe-se que apenas o método em si não é suficiente, pois o mesmo não funcionou de forma eficaz para aqueles estudantes que não tinham uma necessidade de recuperar a nota. Ou seja, é preciso que se entenda que mais importante que aprovação por meio de um instrumento que classifica (média maior que sete, por exemplo), é a apropriação do conhecimento. Isso representa uma mudança de paradigmas no olhar sobre a avaliação, bem como seus objetivos.

Portanto, a influência do fator motivacional é bem nítida nos resultados apresentados, o que indica que a motivação está na aprovação e não na assimilação do conteúdo e produção do conhecimento. Em outras palavras, a motivação pela aprovação como um processo de exame ainda é predominante, o que leva à conclusão que é necessário repensar a forma de motivar o estudante, que ainda é guiado pelo objetivo fim, que é a obtenção da média necessária para aprovação e não pelo assimilar de conhecimentos.

Todavia, é importante observar que este mecanismo atuou de forma positiva aos que necessitavam recuperar a nota para obter a aprovação. Ou seja, o foco naquilo que não foi assimilado apresentou um resultado positivo, pois os estudantes se concentraram apenas naquilo que eles necessitavam de fato recuperar, em termos de aprendizado.

Por fim, observou-se que não houve um aumento significativo de trabalho por parte do professor na aplicação deste mecanismo de recuperação, quando se observa o todo. Ou seja,

embora a elaboração da atividade de recuperação demande um maior tempo, pois requer a elaboração de um sistema de prova personalizada, pois nem todos os estudantes acertam ou erram as mesmas questões, por outro lado, tem-se a redução de questões a serem corrigidas. Logo, o trabalho do professor não sofre um significativo aumento, que poderia ser um fator impeditivo ou desmotivador na aplicação deste mecanismo de recuperação.

Agradecimentos

Agradecemos a bolsa de doutorado concedida à M.H. Naka pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pela bolsa do Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional de Mato Grosso do Sul à A. B. Gonçalves concedida pelo CNPq em conjunto com a FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul) (CNPq/FUNDECT Processo nº 302165/2020-7).

Referências

ABEB - Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017. Produzido por Editora Moderna. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

ABEB - Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. Produzido por Editora Moderna. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BELTHER, J. M. Os **Programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista**. 2007. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Planalto, Brasília, 1988.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, 2008. DOI: 10.18222/eae193920082469.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de violência 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> >. Acesso em: 27 abr. 2021.

Marco Hiroshi Naka; Gláucia Lima Vasconcelos;
Ariadne Barbosa Gonçalves.

LEITE, L. P.; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008, v. 12.

LOPES, R. S. P., TREMMELL, M. M. C. Recuperação paralela: do lampião à luz solar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

MENEGUEL, S. M., KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 9819-9831.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Educação 2016**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

SÉLIS, Plínio Sabino. **Causas da evasão escolar no Ensino Médio de Araguaína/TO numa perspectiva sociológica: operação resgate**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3, 2012, Campinas, **Anais [...]**. Campinas: CPES/UNICAMP/USP, 2012.

SOUSA, A.A.; SOUSA, T.P.; QUEIROZ, M.P.; SILVA, E.S.L. Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.