

**Prefeitura de São Paulo**  
**Secretaria Municipal de Educação**



**Código Antigo: \*C3.1/5**

**Código Novo:**

*Resenha*

PMSP / SME. CONSELHOS DE CLASSE. 1977. 103p. Assuntos deste documento: Conselhos / Conselhos de Classe / Planejamento Curricular / Avaliação / Aprendizagem / Processo Ensino-Aprendizagem. São apostilas que contêm os assuntos: A importância dos Conselhos de Classe ; A avaliação no Planejamento Curricular ; Avaliação como componente do Processo Ensino-Aprendizagem ; Medida em Educação – Matéria Básica para a formação do Professor; Concepção de Ensino-Aprendizagem e Recuperação; Diferentes concepções e propostas de Recuperação.



MEMÓRIA TÉCNICA  
DOCUMENTAL  
ARQUIVO

C3.01/5 1

E.M. 104  
21-11-77

CONSELHOS DE CLASSE

Profa. Edília Coelho Garcia

1977

## 1 - Introdução

Os Conselhos de Classe podem ser encarados como expressão e instrumento de uma nova atitude diante da Educação.

Se a Lei 5.692/71 constituiu-se como o documento de uma nova diretriz educacional, na medida em que imprime à Educação brasileira um compromisso maior com o desenvolvimento econômico, é certo, entretanto, que uma reforma do ensino, entendida como um novo posicionamento dos educadores em face da educação, seria indispensável ainda que a Lei 4.024/61 estivesse em pleno vigor. E a reforma a que nos referimos seria a que decorresse de um questionamento global do que se vinha fazendo, em todos os planos, e evidentemente - e sobretudo -, em nível de escola "Se em nível de sala-de-aula o sistema educacional falha, todo o investimento em recursos materiais e humanos é malbaratado diariamente, ao compasso de cada sineta que marca o término de uma aula e o começo de outra. Porque é nesse nível, praticamente, que todos os objetivos do sistema educacional se alcançam ou se perdem", como bem anotou o Instituto de Pesquisas Educacionais do Estado da Guanabara em subsídios que apresentou para a elaboração de currículos (1).

A partir do entendimento de que a reforma do ensino consistirá, fundamentalmente, em uma nova atitude dos educadores diante da educação, chegaremos a que o indicador essencial do novo posicionamento serão novos currículos, planejados, eficientes e eficazes, cuja dinâmica esteja assegurada por uma avaliação permanente de todos os seus elementos constitutivos.

Ora, os Conselhos de Classe, definindo-se no contexto do processo de ensino-aprendizagem como técnica para avaliação, numa concepção que deve ser ampla, contínua e dinâmica, destinam-se a ser expressão e instrumentos da desejável mudança.

Cumpramos observar desde logo, que se os sistemas de ensino têm a necessidade e o dever de propiciar o aperfeiçoamento de seus recursos humanos, o que se requer ao esforço das suas respectivas administrações, a cada escola compete também, em seu âmbito, o mesmo dever, respondendo à mesma conveniência. E para tanto, mais talvez do que as iniciativas que decorram da exigência legal (Lei 5.692/71, Art. 11, § 1º), os Conselhos de Classe deverão desempenhar um papel de expressivo alcance.

## 2 - A importância dos Conselhos de Classe

O Conselho de Classe é um colegiado em que tomam lugar todos os elementos da equipe pedagógica que atua com um determinado grupo de alunos. Os professores, o orientador educacional da classe, o orientador pedagógico, o diretor da escola são, normalmente, esses elementos. Isto pressupõe a presença em cada escola, de tantos Conselhos de Classe quantas sejam as turmas existentes no estabelecimento.

A importância dos Conselhos de Classe é imensa e se com uma palavra apenas devêssemos caracterizá-la, tal palavra seria "questionamento": o questionamento do que pretende a escola em relação a cada grupo de estudantes e do que lhe é possível conseguir, e por que caminhos, em relação a cada aluno desse grupo; o das ações exercidas pela escola orientando a identificação das soluções mais oportunas em cada caso; o do trabalho desenvolvido pelos diferentes componentes da equipe pedagógica em contato com esse grupo de estudantes, de modo a indicar as redireções convenientes.

A ação dos Conselhos de Classe permite, assim, o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, um atendimento mais individualizado aos estudantes e uma caracterização mais correta do aluno para efeito de promoção. O crescimento dos educadores, como profissionais, será, então, uma decorrência praticamente inevitável.

Pelo questionamento da ação educativa exercida pela escola, o Conselho aprimora-a e dinamiza, subsidiando o replanejamento curricular em seu todo; favorece esta mesma ação educativa na medida em que transforma um grupo de professores em um verdadeiro corpo docente e representa uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional da equipe.

A avaliação do aproveitamento escolar dos estudantes tem entre os seus objetivos permitir:

- a) a diagnose do binômio ensino-aprendizagem;
- b) a reformulação do trabalho docente;
- c) a caracterização do aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção.

Tradicionalmente em nossas escolas, porém, a avaliação tem cumprido apenas a terceira função e limitadamente, prendendo-se à mensuração dos conhecimentos adquiridos.

Não entraremos na discussão de como tem sido feita quase sempre esta "mensuração", mas ainda que pudéssemos reconhecê-la como bem feita em regra, deveríamos admitir que ela observa apenas um objetivo que deveria ser secundário, ou emergente: aprovar ou re-provar.

Assim, toda a riqueza da avaliação tem sido desconhecida e desperdiçada.

A diagnose do binômio ensino-aprendizagem, ou seja, da relação professor-aluno com vistas à reformulação do trabalho docente, é a atitude nova - (nova em termos) que se opõe à posição tradicional de "julgar" alunos.

Nesta mudança apenas, pelas conseqüências que envolve, já se colocaria uma substancial reforma no ensino.

Três aspectos essenciais ressaltam do que acabamos de dizer:

- 1 - a importância que a escola deve atribuir à avaliação dos alunos em grupo e individualmente, pressupondo o conhecimento de suas peculiaridades pessoais, de suas possibilidades de aprendizagem de suas potencialidades;
- 2 - a valorização da visão global do aproveitamento escolar, obtida não pela ação individual de um professor, mas de um colegiado;
- 3 - a aquisição da consciência de que o trabalho escolar deve ser essencialmente dinâmico, exigindo constante análise, avaliação e replanejamento.

Alguns outros aspectos merecem, entretanto, destaque também:

- 1 - o aluno para ser bem atendido, precisa, antes de tudo, ser bem conhecido e isto é obtido melhor através dos Conselhos que permitem a observação do aluno a partir de diferentes ângulos, o que favorece seja percebida a sua imagem mais real possível.

Essas Informações, oriundas de diferentes fontes - dos professores das diversas disciplinas, do professor representante da turma, do orientador pedagógico, do orientador educacional, do diretor -, são elementos de que a escola dispõe para melhor avaliar

os alunos, avaliar sua equipe e, conseqüentemente, avaliar-se.

- 2 - a variada constituição de um "Conselho de Classe", sofisticada quando a escola atingiu um elevado grau de desenvolvimento estrutural, ou simples, quando sua equipe é reduzida, corresponde a uma forma especial de acompanhamento do aluno e permitirá um balanço das convicções dos seus integrantes, destacando os indivíduos de concepções rígidas daqueles mais abertos às inovações ou mais flexíveis nos seus julgamentos;
- 3 - não é apenas o questionamento de valores, ou a eliminação de padrões pré-fixados de julgamentos que um "Conselho de Classe" propicia. Também a avaliação da "performance" do aluno e das turmas em cada componente curricular possibilita a desejável integração horizontal entre as diversas disciplinas. Muito padeceu a escola tradicional do tratamento fragmentário dos currículos, onde cada disciplina em compartimento estanque se estiolava no conjunto curricular;
- 4 - a atuação no "Conselho de Classe" evidencia a responsabilidade do professor, obrigando-o à observação criteriosa do aluno e a uma avaliação individual;
- 5 - a ação do "Conselho de Classe" deve encaminhar-se no sentido do melhor e mais harmônico entrosamento entre seus componentes.

Isto só será obtido quando todos os seus integrantes tiverem objetivos de ensino bem identificados que, se não forem comuns, pelo menos sejam muito próximos. Ainda que cada professor veja o aluno através dos seus próprios padrões e através de um prisma próprio acabará se conscientizando de sua verdadeira posição dentro do grupo num salutar confronto com outras perspectivas.

### 3 - A Composição dos Conselhos de Classe

É importante observar, logo de início, que a composição e o funcionamento dos Conselhos de Classe não podem, sem prejuízo de sua eficiência, sujeitar-se a fórmulas rígidas.

Do mesmo modo que o currículo em si, os Conselhos de Classe só poderão funcionar com sucesso quando estruturados a partir

de uma determinada realidade escolar e para essa mesma realidade.

Assim, por exemplo, é possível que em determinada escola, em função do número de alunos de cada turma de uma mesma série, do número dessas turmas e da coincidência de professores, seja viável a existência de apenas um Conselho para determinada série ou para mais de uma turma de uma mesma série. Esta solução prática, quando exequível, não revogará o princípio que refere a cada grupo de alunos, isto é, a cada turma, um Conselho de Classe. Afinal, a própria palavra "classe" estabelece o endereço de tais colegiados.

Devemos observar que a Lei 5.692/71 não institui os Conselhos ou os exige expressamente. A necessidade deles, entretanto, como uma técnica para avaliação, flui das colocações legais que visam à atualização qualitativa do ensino.

A importância dos Conselhos de Classe, em face da potencialidade renovadora que os assinala, é que os vêm colocando como exigência na legislação de diversos sistemas de ensino.

Ressalvado o fato de que os Conselhos de Classe devem-se adequar à realidade de cada escola, consideramos oportuno transcrever as colocações de Parecer do Conselho de Educação do Rio de Janeiro que continuam representando um subsídio a ser considerado e discutido pelas equipes escolares:

"Art. 1º - Os trabalhos dos Conselhos de Classe fundamentam-se nos seguintes objetivos gerais:

- I) orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno, de forma que fiquem asseguradas observações concretas e eliminados os padrões pré-estabelecidos que rotulam superficialmente o aluno sem dizer nada;
- II) debater o aproveitamento global e individualizado das turmas, analisando especificamente as causas do baixo e do alto rendimento das mesmas;
- III) estabelecer o tipo de assistência especial para o aluno considerado pelo Conselho como impossibilitado de frequentar com proveito o período seguinte;
- IV) fixar por atividade e áreas a metodologia e recursos a serem empregados nas atividades de apoio, de forma que

se realizem os reajustes necessários a cada caso, eliminando-se a repetição rotineira do que já foi ensinado;

- V) aperfeiçoar o trabalho diário do professor com o aluno através dos subsídios fornecidos pela supervisão pedagógica, orientação educacional e direção;
- VI) despertar no professor a consciência de que a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho, com vistas a replanejamento, promove a aprendizagem mais eficiente do aluno.

Art. 2º - O Conselho de Classe de cada turma deverá realizar um mínimo de 4 reuniões por ano, sendo 2 em cada semestre, que deverão ocorrer de preferência fora do horário de aulas, restritas a um mínimo de 2 e a um máximo de 3 horas.

Art. 3º - As reuniões do Conselho de Classe devem ser registradas em ata, a qual deverá ser aprovada e assinada por todos os membros presentes.

Art. 4º - Cada Conselho de Classe será formado pelos seguintes componentes:

- a) Diretor de Escola;
- b) Assessor Pedagógico;
- c) Um professor Representante da turma (Indicado pela direção a partir de lista tríplice apresentada pela turma);
- d) Todos os professores da turma;
- e) Orientador Educacional da turma.

Art. 5º - São atribuições dos Conselheiros:

I - Quanto ao Diretor da Escola:

- a) participar das reuniões do Conselho, sempre que desejar;
- b) zelar pelo cumprimento das decisões do Conselho de Classe;
- c) nomear os professores representantes.

II - Quanto ao Assessor:

- a) orientar os professores na tarefa da avaliação;
- b) orientar os professores na metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação;
- c) elaborar e analisar gráficos de aproveitamento da turma e de cada aluno.

III - Quanto ao Professor Representante:

- a) dialogar com a turma sobre dificuldades de ordem pedagógica, disciplinar, de freqüência e outras, ocasionalmente, ou quando se fizer necessário;
- b) procurar entrosamento permanente com os professores da turma orientador educacional, supervisor pedagógico e direção, para discussão e exame das dificuldades específicas da turma;
- c) atuar junto aos alunos representantes da turma no sentido de uma participação objetiva dos mesmos nas reuniões do Conselho de Classe.

IV - Quanto aos Professores da Turma:

- a) contribuir para o exame do rendimento geral de cada aluno, com informações objetivas que possibilitem maior conhecimento das condições de maturidade de cada um;
- b) fornecer subsídios precisos (anotações diárias sobre cada aluno, resultados de exercícios de verificação, participação de cada aluno no trabalho de grupo etc.) como base para a seleção dos casos de: classes de apoio; classe de recuperação; casos de reprovação;
- c) relatar experiências pedagógicas novas como contribuição para o enriquecimento do trabalho dos colegas.

Assim, em muitas escolas aparece a figura do professor-representante de turma, o que pode ser de conveniência, sobretudo por que não sendo recomendável, no nosso entender, que os estudantes participem dos Conselhos de Classe o professor-representante, eleito pela turma, será o seu porta-voz junto ao Conselho.

É de destacar-se que o professor-representante aqui proposto não se confunde com o Professor-Conselheiro. O professor-representante, como o nome indica, é o que representa a turma nas suas reivindicações, sugestões, justificativas ou comunicações.

Não sendo o professor-representante um orientador educacional, dele não se espera qualquer interferência nos assuntos pessoais dos alunos nem no seu relacionamento afetivo-emocional.

A presença do Diretor, nas reuniões dos Conselhos, é de notável importância. Não porque dele se possa esperar uma grande contribuição no que toca, por exemplo, ao conhecimento de cada estudante, uma vez que a natureza de suas funções na escola lhe retira, frequentemente, a oportunidade direta de observação. Ele não deve, entretanto, perder a oportunidade que as reuniões dos Conselhos lhe oferecem para acompanhar o trabalho que se desenvolve na escola e conhecer melhor sua equipe, suas dificuldades e realizações.

Além do mais, se a Direção da escola não prestigia os Conselhos e suas proposições, pouco ou nada deverá esperar deles em materia de resultados. A presença do Diretor será, portanto, um primeiro sinal do respeito que os Conselhos lhe mereçam.

Seja, porém, qual for a composição dos Conselhos de Classe adotada como resultado da ação conjunta de todos os seus componentes, eles devem ser capazes de promover:

- 1) a avaliação permanente e global do processo educativo, visando a atingir os objetivos gerais e específicos da educação;
- 2) a análise da problemática própria da escola e do aluno, através do exame do aproveitamento individual e global nas turmas, definindo as causas de alto ou baixo rendimento escolar;
- 3) o diálogo franco e aberto entre os membros da equipe pedagógica desenvolvendo o hábito do trabalho de equipe e da troca salutar de experiências;
- 4) a busca e a adequação de novas técnicas e metodologias de ensino, detecção dos casos que demandem assistência específica ou atendimento de apoio - sempre visando à orientação do processo psico-pedagógico;
- 5) a disciplina de ação de todos quantos atuam na escola, levando-os ao cumprimento de planejamento escolar e à elaboração do seu replanejamento, quando necessário;
- 6) a divulgação e aproveitamento de experiências pedagógicas realizadas com sucesso;
- 7) a consciência entre os professores de que a auto-avaliação contínua de seu trabalho favorece a aprendizagem e o "crescimento" dos alunos como pessoas humanas;

- 8) o desenvolvimento de hábito de pesquisar e analisar as causas dos problemas e dificuldades apresentados pelos alunos ou pelas turmas;
- 9) a definição contínua e dinâmica do processo ensino-aprendizagem como "Técnica para Avaliação" uma vez que se estrutura a partir de uma realidade escolar;
- 10) a adoção de uma mesma filosofia de educação, identificada pelos mesmos propósitos e harmônica na sua ação.

#### 4 - O Funcionamento dos Conselhos de Classe

É preciso evitar que as reuniões do Conselho de Classe se transformem em reuniões formais. Deve haver cuidado para que não sejam minimizados seus objetivos mais nobres e amplos que vão, como já vimos, bem além das decisões sobre notas ou conceitos de alunos. A oportunidade de diálogo entre professores, orientadores e diretor, não é demais insistir, deve ser aproveitada no sentido da busca de uma adequação de propósitos e de uma identificação de filosofia de educação.

Quanto à atribuição de notas ou menções, convém desde cedo seja reconhecido nos "Conselhos de Classe" que qualquer forma de aproveitamento ou rendimento do aluno estará sempre estreitamente relacionada ao desempenho do professor na sala-de-aula, e que já não se trata de "julgar" alunos para efeito simplesmente de promoção, mas de valiar permanentemente o binômio ensino-aprendizagem, procedimento que visa, antes de mais nada, à realimentação do processo, controlando-lhe a qualidade.

Vista assim a questão, a caracterização do aluno para efeito de promoção será uma consequência natural e um subproduto, necessário sem dúvida, mas sempre um subproduto de intenções mais ambiciosas.

No momento de operacionalização dos Conselhos de Classe, dois aspectos devem ser especialmente considerados pelos que vão planejar-lhes a realização:

- 1 - a previsão de atividades para os alunos quando os Conselhos se realizam durante o período de aulas.

Excursões, visitas, trabalhos de pesquisa individual ou em grupo, montagem de exposições, palestras realizadas

por elementos da comunidade podem ser planejados previamente e supervisionadas por outros elementos nos dias de reunião dos Conselhos de Classe.

A improvisação deve ser sempre evitada.

- 2 - a elaboração cuidadosa da agenda da reunião do Conselho de Classe, levando-se em conta os objetivos específicos de cada uma de suas etapas e o tempo disponível.

O trabalho conjunto e harmonioso do Orientador Educacional e do Orientador (coordenador, supervisor ou que outro nome receba) Pedagógico com vista ao planejamento, à realização e à avaliação dos Conselhos de Classe é rigorosamente indispensável.

Na verdade, se uma escola não dispõe desses elementos para efetivo atendimento às turmas, aos professores e aos Conselhos de Classe, a eficiência destes estará irremediavelmente comprometida. Tornar-se-ão organismos burocráticos, estereis e contribuirão para desgastar o propósito renovador que os animaria.

Em alguns casos, uma palestra inicial objetiva, pode ser importante e motivadora.

As conclusões das reuniões devem ser registradas em atas que constituirão, além de documentos escolares, instrumentos de consulta eventual dos elementos envolvidos e subsídios importantes para a avaliação somativa dos próprios conselhos de classe e para o planejamento do trabalho escolar como um todo.

Um esclarecimento prévio aos professores sobre o sigilo que deve resguardar os assuntos discutidos nas reuniões dos Conselhos é fundamental. A ética que se institua será, ela própria, um fator de qualidade destas reuniões uma vez que o clima de confiança que se estabelece entre os partícipes estimulará a abordagem mais sincera de problemas cujas soluções serão beneficiadas pela discussão solidária e cooperativa de toda a equipe.

Devem sempre ser evitados as posições de "estrelismo" e o monopólio do uso da palavra. Todos os professores deverão dispor de tempo para suas observações e comunicações, sendo indicado o sistema de rodízio em que cada um já sabe quando deve falar. Caberá, pois, ao coordenador da reunião zelar para que isto ocorra.

Os professores devem ser estimulados a trazer suas observações por escrito, evitando-se a perda de tempo decorrente da consulta a Diários de Classe ou a Boletins. Naturalmente devem ser orien-

tados, também previamente, sobre os objetivos específicos da reunião e o que se espera de cada um.

O Coordenador da reunião deve providenciar listas nominais dos alunos das turmas que vão ser examinadas.

Em nossa experiência pessoal à frente do Colégio que dirigimos chegamos a que cinco reuniões anuais podem permitir um trabalho satisfatório.

A primeira se realiza antes do início das aulas; a segunda ao fim do primeiro mês de atividade; a terceira ao término do primeiro período letivo, a quarta em fins de setembro e a última depois de encerrado o ano letivo.

#### 5 - Dificuldades na implantação dos Conselhos de Classe

Quando as escolas se decidem a implantar os Conselhos de Classe, costumam enfrentar alguns problemas naturais, que se prendem à dificuldade que implica a passagem do "eu" para o "nós" (num quadro em que o trabalho de equipe não possui história) e à inadequada formação dos recursos humanos envolvidos.

Tradicionalmente ilhados em suas atividades, freqüentemente pouco assistidos ou apoiados, sem o hábito de auto-avaliação ou orientação sobre como fazê-la e acostumados a verem os alunos "do outro lado", alguns professores - e freqüentemente os mais inseguros -, reagem à nova forma de trabalho que se propõe, ou assumem uma atitude cética que os leva, nas reuniões, à agressividade ou ao retraimento, posições ambas indicadoras de insegurança.

Muito dependerá do clima reinante na escola, entre chefes e chefiados, a superação desta ordem de dificuldades. A lealdade, a simpatia e o calor humano que devem caracterizar o convívio da equipe escolar, estimulados pela liderança que deve exercer o coordenador do Conselho de Classe, serão capazes de aplainar estas arestas, permitindo que cada professor se sinta à vontade para participar, revelando, sem receio, suas dificuldades, limitações, ansiedades, por que entende que será bem recebido, que não está num tribunal mas em um grupo que apenas deseja a afirmação e o crescimento conjunto.

O respeito que as autoridades da escola dediquem ao Conselho e às suas sugestões representará, por outro lado, um fator indispensável à consolidação dos Conselhos e da atitude que eles supõem.

As primeiras reuniões dos Conselhos geralmente não satisfazem à expectativa dos mais exigentes. Isto não deve, porém, significar desestímulo ou levá-las ao descrédito. Um ano inteiro, mesmo, nem sempre é suficiente para o amadurecimento dos Conselhos, o que também pode ser natural. Será a continuidade do trabalho, em anos sucessivos, que irá aperfeiçoando os colegiados pela experiência que deles vão acumulando os diferentes elementos. Não devemos esquecer que o trabalho eficiente dos Conselhos de Classe requer, na maioria das vezes, uma reeducação dos educadores, reeducação que a própria vivência dos Conselhos, de resto, propicia. E essa reeducação é um processo às vezes lento, mas sempre vantajoso.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

- (1) GUANABARA. Secretaria de Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Comissão Estadual de Currículos. Subsídios para a elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1º grau. Rio de Janeiro. Bloch Educação, 1973.
- (2) PENNA FIRME, Maria José Bessadas e COSTA, Layse Maria Grisolli. Conselho de Classe - Uma Experiência de Trabalho. Rio de Janeiro, 1976 (mimeografado).

MEMÓRIA TÉCNICA  
DOCUMENTAL  
ARQUIVO

EM. 104  
21-11-77

A AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Profª Drª Lady Lina Traldi

A Avaliação no Planejamento Curricular

Profa.Dra. Lady Lina Traldi

Em julho do ano passado, quando da realização do III Seminário Nacional da Bloch-Educação, no Rio de Janeiro, tivemos oportunidade de discorrer e debater o sério problema da Avaliação no Planejamento do Currículo.

Nesta ocasião, fizemos referência à importância do levantamento prévio da situação para seu completo diagnóstico como um todo, e, conseqüente planejamento e organização dos recursos necessários como "entradas" ('inputs'), a fim de atender e desenvolver plenamente, no planejamento curricular, às necessidades levantadas. E, nunca será demais insistir em alguns pontos fundamentais, num tema de tão grande importância.

Assim, numa avaliação diagnóstica, teremos condições de saber quais e em que medida deverão ser propostos e determinados ou colocados:

. os objetivos a serem atingidos, obrigando-nos a definir o que queremos e onde queremos chegar; e, conforme as necessidades levantadas, e os recursos disponíveis, obriga-nos, também, a uma definição das prioridades;

. os recursos materiais e/ou financeiros com os quais se conta ou pode contar;

. os recursos humanos existentes ou disponíveis (professores, diretor, supervisor, orientador educacional, assistente social, psicólogo, etc.), além de sua qualificação e atualização constante e contínua;

. os recursos instrumentais, grupados aqui, para efeito de conveniência de abordagem ou estudo, em recursos tecnológicos de ordem vária (projetores: de filmes, de diapositivos; retroprojetores; televisão de circuito fechado, televisão educativa; videofilmes; os audiovisuais em geral; etc.); biblioteca(s) especializada(s), etc.;

. os edifícios e instalações, em termos de prédios disponíveis, laboratórios (de ciências, de Física, Química, Biologia, línguas, Matemática, fotografia...), oficinas (mecânica, marcenaria...), 'ateliers' (pintura, escultura...), quadras de

Quanto à recuperação em razão de aproveitamento insuficiente, foi relevante o número de documentos em que foram lembradas, tanto a que deve ser dada entre os períodos letivos regulares, como a que se realiza durante o processo da aprendizagem, tendo o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais orientado eficientemente os estabelecimentos de ensino com referência a cada um dos tipos de recuperação.

Em relação à duração da recuperação, conclui-se que, embora apenas um número pequeno de documentos tivesse feito referência à duração da recuperação, os que se manifestaram o fizeram em consonância com o Parecer CFE nº 2.194/73, recomendando que a duração da recuperação fosse determinada pelo maior ou menor grau de deficiência do aluno.

Também é digna de nota a preocupação evidenciada nos documentos normativos em orientar os estabelecimentos de ensino em relação a aspectos específicos como: quem deve dirigir os estudos de recuperação, agrupamento dos alunos, número de matérias em que pode haver recuperação, planejamento dos estudos de recuperação, tipo de atendimento ao aluno, tipo de atividades de recuperação, avaliação dos resultados da recuperação, aproveitamento dos resultados obtidos durante o ano e estabelecimento pela recuperação em casos de transferência, objetivos e tipos de recuperação, recuperação em razão de aprendizagem insuficiente, conteúdo dos estudos de recuperação, época e duração da recuperação, recuperação em razão de frequência insuficiente e recuperação em caso de transferência — estabelecimento responsável.

Comentando a posição dos Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias de Educação que se manifestaram sobre atribuição de menções ou de notas aos trabalhos do aluno na recuperação e o aproveitamento dos resultados na recuperação e o aproveitamento dos resultados na apuração final do rendimento do aluno, documento do MEC/DEF/CRHJP (1974) assim se manifestou: "Pelo que se percebe,

MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL ARQUIVO
--

enquanto alguns Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias acham que a nota obtida durante o ano deva ser aproveitada para efeito de promoção, outros acham que ela pode ser desprezada, verificando-se apenas o progresso do aluno após a recuperação. Considerando-se a relevância dada na lei aos aspectos qualitativos da aprendizagem, chega-se à conclusão de que o nível final alcançado pelo aluno é o que realmente deve decidir a promoção, pois representa a "prontidão" necessária ao prosseguimento do processo de aprendizagem. O que importa é o "ponto de chegada" e não o "ponto de partida". O que importa é que, ainda que não tivesse obtido êxito anteriormente — após as oportunidades que lhe forem oferecidas na recuperação — o aluno venceu e está pronto para prosseguir. Ou não venceu e — de acordo com o regime seriado — poderá ser promovido com dependência quando na 7ª e 8ª série, ou será retido na série, devendo cumprir todos os conteúdos curriculares da série em questão, novamente. Cabe questionar a validade desta retenção em termos da contribuição para o crescimento do aluno, se os mesmos conteúdos já vistos lhe forem oferecidos, as mesmas técnicas de ensino utilizadas, os mesmos trabalhos pedidos. Tais alunos precisam e devem receber assistência especial para vencer as dificuldades que apresentam e para prosseguir o desenvolvimento normal de seus conhecimentos e capacidades sem retrocessos despidos de significação.

Em resumo, tanto os Conselhos Estaduais de Educação como as Secretarias de Educação têm-se empenhado em orientar, da melhor maneira possível, os estabelecimentos de ensino, em relação à avaliação e à recuperação, partes integrantes do processo educacional.

## CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E RECUPERAÇÃO

=====

A análise de documentos para este encontro, bem como a nossa experiência em direção de escola têm nos mostrado a preocupação predominante dos educadores com o "modus faciendi" da recuperação em detrimento de questões anteriores e bastante relevantes como, por exemplo, as concepções mais recentes de modelos de ensino-aprendizagem, e de avaliação e as práticas de recuperação delas derivadas. Assim sendo, julgamos mais conveniente, nesta oportunidade, revêr alguns pressupostos relacionados à recuperação, ao invés de analisar as propostas exaustivamente oferecidas por diferentes órgãos do sistema educacional e que já são sobejamente conhecidas por quantos aí militam. Do mesmo modo, seria imprudente e improfícuo propor aqui mais algum plano ou sistemática de recuperação, diante dos elaborados pelo MEC, Minas Gerais, Goiás, Mogi das Cruzes, para citar apenas alguns, sem uma análise, ainda que breve, dos fundamentos nesse campo.

Gostaríamos de iniciar este tópico, reportando-nos ao modelo de aprendizagem desenvolvido por John A. Carroll e citado por Galloway (1976). De acordo com este modelo, sob condições ideais — tempo para aprender e instrução de ótima qualidade — a maioria dos aprendizes poderá aprender o que o professor tem a ensinar. Por outro lado, se o aprendiz não tiver tempo suficiente, o seu grau de aprendizagem será uma função da razão do tempo necessário para aprender e do tempo realmente despendido com a aprendizagem.

Por sua vez, o tempo que o aprendiz aplica na aprendizagem depende do seu grau de perseverança na tarefa e do tempo que o professor concede ao aluno para aprender.

Por outro lado, o tempo que o aprendiz necessita para aprender vai variar também em função da sua aptidão, da sua capacidade para compreender a instrução e da qualidade da instrução proporcionada pelo professor.

O tempo que o aprendiz emprega na sua aprendizagem varia durante o curso e influi no seu aproveitamento, dependendo também do aproveitamento do aprendiz nas unidades anteriores, do seu interesse pela matéria e da qualidade da instrução recebida.

Em resumo, o tempo em que o aluno se concentra em uma tarefa pode facilitar ou limitar a sua aprendizagem. Desse modo, o professor pode desempenhar um papel decisivo, motivando o aprendiz e proporcionando uma instrução mais eficiente, adaptada às necessidades dos aprendizes, de modo a favorecer o sucesso.

Quanto às variáveis relacionadas ao tempo necessário para aprender, o autor se refere (1) à aptidão, definindo-a como a quantidade de tempo necessário para aprender; (2) à qualidade de instrução como sendo usualmente uma situação padronizada para todos os alunos enquanto que, se sabe que os aprendizes necessitam de tipos e qualidades diversas de instrução para dominar os mesmos objetivos; (3) à capacidade do aprendiz para compreender a instrução, a natureza da tarefa e os procedimentos que deve adotar em sua aprendizagem. Considerando-se que determinadas variáveis estão sob controle direto do professor, este modelo sugere algumas questões importantes para o ensino, por exemplo: como fazer com que os aprendizes perseverem na aprendizagem?; como organizar procedimentos instrucionais, de modo a proporcionar o tempo necessário para cada aprendiz?

Um passo importante para operacionalizar o modelo de Carroll foi desenvolvido por Bloom em 1968, com a concepção de aprendizagem para o domínio, introduzida por Washburne em 1922 e Morrison em 1926.

Esta abordagem considera a maior parte das variáveis do modelo de Carroll como, por exemplo, a expectativa de que o aprendiz seja capaz de aprender; o tempo necessário para o aprendiz completar a tarefa de aprendizagem; a perseverança que é assegurada por meio de objetivos instrucionais claros e específicos e feedback imediato sobre o desempenho; o uso liberal de reforços; a interação pessoal com o aprendiz; o sucesso etc.

Um pressuposto básico desta abordagem é que a maioria dos alunos pode dominar o que temos a ensinar-lhes e, constitui responsabilidade do professor encontrar os recursos que o possibilitem. Entretanto, esta não é uma expectativa comumente aceita entre os educadores. Pelo contrário, ao início de um novo curso espera-se que poucos alunos aprendam bem, alguns fracassem e um número razoável atinja um nível médio. Desse modo, criou-se uma profecia perniciosa no ensino, que persiste, alimentada por esse conjunto de expectativas que reduz as aspirações do professor e afeta negativamente o autoconceito dos alunos. Por sua vez, tal profecia se baseia no pressuposto de que a aptidão para aprender corresponde a uma qualidade distribuída normalmente entre os aprendizes. Isto significa que a aptidão, como outros fenômenos naturais (peso, altura etc.), correspondem a uma distribuição esperada de valores médios e uma pequena porcentagem de valores acima da média, quando as observações tendem ao infinito e sejam aleatórias. Ora, esta não seria de modo algum uma distribuição aceitável para os resultados do processo ensino-aprendizagem, que não pode ser entendida uma variável aleatória, e também admitindo-se que a aptidão seja melhor considerada não como uma variável aleatória mas, como uma função da oportunidade para aprender — tempo despendido com a aprendizagem e qualidade da instrução. Neste caso, haverá pouca ou nenhuma relação entre aptidão — como é comumente definida e rendimento. Desse modo, aptidão é simplesmente o tempo necessário para o aprendiz aprender, quando a instrução é ótima.

## AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO

---

Um aspecto que adquire uma importância decisiva no modelo de aprendizagem de domínio é o da avaliação.

Em função dos nossos propósitos anteriormente citados e considerando-se a estreita relação entre a aprendizagem, a avaliação e a recuperação, permitimo-nos fazer, aqui, algumas considerações sobre a avaliação.

A preocupação com uma avaliação objetiva e fundamentada em bases mais científicas é relativamente recente entre os educadores. Historicamente observamos uma ênfase no desenvolvimento de novos métodos e procedimentos de ensino e de modernas técnicas e recursos cada vez mais sofisticados para transmitir conhecimentos.

Paradoxalmente, constatamos a coexistência desses novos meios instrucionais e de técnicas de avaliação antiquadas, completamente desvinculadas dos objetivos propostos e do plano de trabalho desenvolvido. Além disso, a avaliação tem sido considerada um processo independente da aprendizagem, o que leva a contradição do aluno aprender de uma maneira e a ser avaliado de outra. Isto tem gerado inúmeras confusões, dificuldades e prejuízos para o aprendiz. Este passa a confundir os resultados de sua aprendizagem (conhecimentos, habilidades, estratégias etc) com as notas ou conceitos, que nada esclarecem a respeito de suas reais possibilidades e necessidades. Em consequência, estudam para tirar uma nota, não para aprender.

Este tipo de avaliação associado a exames e à classificação de alunos, ocorre em momentos especiais e seu objetivo central é a aprovação ou reprovação. A avaliação é usada exclusivamente para fins administrativos, o que indica o quanto ela é dissociada da aprendizagem: primeiro, o professor deve ensinar e depois avaliar para determinar se os alunos aprenderam.

Os itens de avaliação são formulados a posteriori e mantidos em sigilo. Desse modo, o propósito principal de avaliação é concebido de modo restrito, isto é, como atribuição de notas e classificação de alunos, isto é, predição e seleção.

A objetividade e validade deste tipo de avaliação são reduzidíssimas. Além de sua pouca utilidade, esta avaliação acarreta inúmeras consequências desastrosas para o sistema e para o aprendiz. Citam-se algumas delas, à guisa de exemplo. Predomínio dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos; que continuam a existir na prática apesar dos preceitos legais (Lei nº 5.692/71); interferências de fatores aleatórios que mascaram o verdadeiro aproveitamento escolar; condicionamentos negativos à situação de prova (a ansiedade de prova).

O relacionamento professor-aluno e o clima de interação social são bastante prejudicados. O aprendiz desconfia das armadilhas do professor, pois as provas geralmente destinam-se a avaliar o que ele não sabe ou não lhe foi ensinado. O professor, por sua vez, não confia no aprendiz, o qual é levado, muitas vezes, a valer-se de expedientes ilegítimos (cola) para salvar-se da situação. Desse modo, ao invés de resultados ou produtos desejáveis são alcançados outros efeitos colaterais altamente indesejáveis para o sistema. O professor passa a desempenhar um novo papel — fiscal de exames ou provas — e o aprendiz tem a oportunidade de treinar, na escola, alguns anti-valores — a desonestidade, o oportunismo etc.

A aprendizagem deve ser uma experiência bem sucedida e gratificadora como base e garantia de padrões mais duradouros de comportamento.

A avaliação procurando diagnosticar as necessidades e dificuldades dos alunos, favorece o uso de estratégias mais adequadas que mantenham o aprendiz na trajetória definida para o processo de aprendizagem.

Além da especificação dos comportamentos de saída e organização seqüencial do ensino considera-se também importante a definição de critérios realistas de avaliação. Na medida em que se permite a acumulação de erros e de noções imperfeitamente aprendidas que deveriam se constituir em pré-requisitos para os conhecimentos subseqüentes — aumenta-se a probabilidade de ocorrência dos erros e, portanto, de extinção do comportamento.

Isto pressupõe a existência, no sistema, da possibilidade de recuperar o aluno nas áreas em que seu desempenho for considerado insatisfatório. Esta atuação diminui a situação de ameaça implícita nos testes e favorece o alcance do domínio da matéria ensinada.

Na abordagem de domínio, a avaliação exerce funções muito mais amplas do que separar os bons dos maus aprendizes. Ela se exerce anteriormente ao ensino, de acordo com a sua função diagnóstica (pré-teste) e durante o ensino, para verificar o progresso dos alunos nos comportamentos moleculares, de modo a poder corrigir, em tempo, os desvios dos objetivos propostos para cada unidade instrucional. Além do propósito de levar o aluno a aprender e de revelar os pontos particulares de dificuldade, este tipo de avaliação desempenha um efeito motivador potencial nos aprendizes levando-os a perseverar na tarefa de aprendizagem e proporciona feedback ao professor na medida em que identifica falhas no processo de instrução que devam ser sanadas. A aprendizagem não será melhorada enquanto não houver um aperfeiçoamento no ensino.

Finalmente, a avaliação somativa (pós-teste) proporciona informações a respeito das mudanças que ocorreram ao final da instrução (comportamentos molares).

Ressaltamos anteriormente a necessidade de que os educadores tenham consciência dos pressupostos que fundamentam sua praxis educacional porque, a adesão de uns ou outros certamente levará a adoção ou elaboração de diferentes procedimentos como, por exemplo, é o caso dos testes referenciados em norma ou dos testes referenciados em critério.

Evidentemente, as mesmas restrições que se aplicam à avaliação referenciada em norma são válidas para os testes deste tipo. Neste sentido, cabe aqui esclarecer que a forma da distribuição de um teste depende do modo pelo qual ele é construído e não do modo pelo qual a qualidade a ser testada é distribuída entre os indivíduos da população.

Neste caso, a questão fundamental é a dificuldade do item, isto é, pode-se mudar a forma da distribuição dos resultados do teste, em qualquer sentido que se queira, alterando-se a dificuldade dos itens, de modo que possam ser tão fáceis que quase todos os aprendizes os respondam corretamente ou, tão difíceis que praticamente ninguém os responda.

Em decorrência desta distribuição adrede preparada, passamos a acreditar que os resultados obtidos pelos aprendizes, nos testes, seja uma função de determinadas características dos mesmos, especialmente da capacidade geral para aprender, que igualmente estaria distribuída na população de acordo com a curva normal. Tais crenças justificam toda uma ideologia fatalista que leva o professor a estar satisfeito ou mesmo esperar que muitos aprendizes sejam capazes de aprender somente parte do que é ensinado.

Trata-se do "ensino para a aprendizagem parcial ou para a curva", no dizer de Galloway (1976).

Acrescente-se ainda que o professor não vê nenhuma razão para mudar os seus procedimentos instrucionais porque primeiro, os resultados correspondem às suas expectativas e segundo, porque a razão para a aprendizagem parcial reside na relativa incapacidade dos aprendizes para aprender. Se os aprendizes aprendem, depende de sua capacidade para aprender e, neste caso, há pouco a fazer com a capacidade do professor para ensinar.

Felizmente, tais pressupostos estão sendo revistos e os procedimentos instrucionais de muitos educadores já refletem a crença de que todos os aprendizes tenham suficiente capacidade para aprender o que lhes é ensinado. Tais professores sentem-se responsáveis pela instrução que deva ser adequada para cada aprendiz e nos casos de não aprendizagem poderão pensar em: objetivos inadequados; no fato do professor ter pressuposto erroneamente que o aprendiz tivesse os pré-requisitos indispensáveis para a aprendizagem; em experiências irrelevantes de aprendizagem; em tempo insuficiente para aprender etc.

Além disso, pode ocorrer que o professor, além de não sentir-se responsável pelos alunos que fracassem pode sentir-se extremamente embaraçado quando os alunos realizam mais e melhor do que a distribuição normal prediz.

Acreditamos que as concepções aqui discutidas possam levar muitos educadores a rever algumas de suas crenças, como a de que é a oportunidade para aprender e não a capacidade para aprender que é distribuída normalmente e, ainda, que é missão da escola permitir a cada um de seus aprendizes uma completa experiência de sucesso. Muitos poderão sentir-se alarmados com tais idéias ou julgá-las imprópriamente. Lembrem-se de que Huxley já dizia que é um destino comum que as novas verdades comecem como heresias.

Isto implicaria na capacidade de fugir de esquemas habituais e na busca de novas soluções; na capacidade de antecipar-se ao que é possível hoje ou em um futuro próximo, porém ainda não realizado. Em outras palavras, na capacidade para a "utopia real" (Klafki, 1977).

## DIFERENTES CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE RECUPERAÇÃO

---

Em uma sociedade tecnológica, orientada para o conhecimento, que considera a educação como um fator para a mobilidade social e para o sucesso, o desempenho inadequado do papel de estudante passa a ser considerado como um sério problema pela escola, pela família e pela sociedade em geral.

A adequação do desempenho é por sua vez, definido e avaliado pela escola, na qual o aluno se encontra, em termos das exigências desta escola e das expectativas da comunidade a que ela serve. Por outro lado, é muito difícil obter dados precisos sobre o índice de estudantes, cujo desempenho acadêmico está abaixo das expectativas, em razão de dificuldades específicas de aprendizagem. Algumas estimativas situam essa taxa em cerca de 20% da população em idade escolar (McCarthy & McCarthy, 1969).

Qualquer que sejam os pressupostos teóricos e diferentes modelos de processo ensino-aprendizagem podemos inferir que, de uma forma ou outra devem ocorrer mudanças, relacionadas aos aprendizes. Entretanto, o tipo de mudança e o grau em que ocorrerão significa uma questão extremamente complexa e na dependência de infinitas variáveis, algumas detectáveis, outras não.

Assim sendo, sempre que a partir de um processo de avaliação, um aluno não dominou determinado objetivo, é recomendável que se analisem quais os fatores que podem ter contribuído para o seu não-domínio, antes de prescrever o que se deve fazer ou refazer, o que reformular, recuperar ou reforçar.

Esses fatores podem ser de responsabilidade direta do sistema social, do sistema educacional ou ainda referir-se diretamente ao aprendiz. Entre os primeiros poderíamos citar, por exemplo, os fatores sócio-econômicos. Um segundo conjunto de fatores que denominaríamos pedagógicos incluiriam variáveis tais como: qualidade de ensino, preparo de professores, instalações e equipamentos escolares, currículos e programas, carga horária, materiais e oportunidades de ensino, processos de avaliação, falhas metodológicas, inadequação na seqüência e dosagem de conteúdos, etc.

Finalmente, ao nível do aprendiz, citaríamos: dificuldade no domínio de diferentes conteúdos; dificuldades na formação de conceitos; dificuldades de raciocínio e abstração; dificuldades de hábitos de estudo; dificuldades específicas de aprendizagem; barreiras emocionais: traumas, bloqueios; problemas de relacionamento professor-aluno; falta de motivação; problemas de ordem neurológica (psicomotoras); limitações intelectuais causadas por retardo mental e disfunções cerebrais; problemas de atenção e percepção seletiva e outros.

Dentre os inúmeros fatores inerentes ao aluno seria oportuno alertar os educadores para um deles: "dificuldades de aprendizagem", que se constitui em um campo recente da Psicologia, bastante complexo e ainda indefinido quanto à precisa delimitação de seu objeto de estudo.

Devemos esclarecer, de início, que estamos nos referindo a crianças que, embora "normais", apresentem deficiências de aproveitamento, frequentem classes regulares de instrução e apresentem lacunas no processo de desenvolvimento de algumas capacidades. Tais lacunas, se não corrigidas a tempo levarão a deficiências cumulativas de rendimento escolar, que poderão conduzir a rotulações impróprias quanto às deficiências mentais.

É importante ressaltar, mais uma vez, que se trata de crianças "normais", passíveis de recuperação, a partir de processos e métodos simples, que podem ser desenvolvidos na própria escola e pelos próprios professores assessorados por especialistas.

Dentre os autores consultados encontramos diferentes abordagens ou conceituações das dificuldades de aprendizagem. Por exemplo: Ross (1974) atribui tais dificuldades a problemas de atenção seletiva e apresenta duas propostas de remediação de dificuldades de aprendizagem, uma com base na concepção behaviorista e outra na concepção cognitivista. Douglas (1974), considera além desse, a importância do controle de impulsos ao emitir respostas; Pichon-Rivière (1976) fala de estruturas curriculares nas quais o sujeito e o objeto inter-atuam, permitindo a internalização de estruturas relacionais que passariam a ter características determinadas pelos sentimentos de gratificação ou frustração que acompanham a configuração inicial do currículo; a partir das concepções de Bloom, Piaget, Guilford e Hewett desenvolveu programas relacionados a cinquenta e três capacidades básicas de aprendizagem, agrupadas nas seis áreas seguintes: motricidade geral, integração sensorio-motora, habilidades perceptivo-motoras, habilidades conceituais, desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais. Cada programa apresenta uma definição operacional, uma justificativa educacional, e uma série de tarefas e atividades de aprendizagem escalonadas em níveis inicial, intermediário e adiantado (Oliveira Neto, 1977).

O material apresentado permite não só identificar dificuldades de aprendizagem como também oferece amplas sugestões para a organização de programas de remediação nas áreas identificadas.

Sheer (1975), a partir de pesquisas realizadas verificou que a aprendizagem e o comportamento de solução de problemas poderiam depender do processamento da memória a curto prazo (short termemory) e suas características, por sua vez, deveriam corresponder a determinados padrões de atividades elétrico-cerebral. O EEG 40 Hz, então, refletiria um estado de excitabilidade cortical localizada, considerada "ótima" para a consolidação da memória a curto prazo. Isto poderia significar que o EEG a 40 Hz reflete a estimulação repetitiva em uma frequência constante por um tempo limitado e ao longo de um padrão espaço-temporal de inputs sensoriais, outputs motores e contingências de reforçamento. Ele seria "ótimo" para a consolidação da memória a curto prazo porque a excitação sincrônica repetitiva de células maximizaria a eficiência da transmissão sináptica sobre tal padrão espaço-temporal.

Finalmente, queremos reafirmar nossas primeiras intenções, que não foram outras senão rever algumas concepções que possam contribuir para aumentar a eficiência da praxis educativa, evitando que estas se cristalizem em determinados procedimentos ritualísticos que, embora não revelam toda a extensão da atividade prática, são tomadas como representantes da primeira. Muitos educadores, porque não dispõem de formulações teóricas para explicar a prática, voltam-se para os aspectos imediatos da realidade, sem se interrogar sobre os fundamentos que justificam tal proceder.

O educador que tiver plena consciência das limitações da praxis, da mesma forma que estiver ciente das possibilidades da teoria, enquanto instrumento de superação do aqui e agora, poderá prestar inestimável ajuda ao desenvolvimento dos educandos, fazendo com que a educação cumpra os seus objetivos de ser agente facilitador do desenvolvimento de um país como o nosso, <sup>com</sup> todas as suas peculiaridades sócio-econômicas e culturais.

A tarefa não é fácil — o sabemos — e várias ordens de problemas estão aí implicadas. Mas é necessário e importante tentar encontrar um caminho.