

ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUTINDO OS ASPECTOS RELEVANTES E AS PERSPECTIVAS SINALIZADAS

Márcia Rodrigues Luiz da Silva
UNESP – Rio Claro/SP
malu.unesp2009@gmail.com

Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki
UNESP – Rio Claro/SP
mariallw@rc.unesp.br

Resumo:

Essa comunicação versa sobre os resultados de nossa pesquisa¹ de mestrado em Educação Matemática realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro/SP – os sujeitos foram alunos em distorção² escolar, em Aceleração da Aprendizagem, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual mineira. O objetivo principal foi refletir sobre aspectos que se destacassem nesse processo. Realizamos uma pesquisa participante de cunho qualitativo, cuja produção de dados ocorreu por meio de anotações de campo, questionários, entrevistas e alguns documentos. Os principais resultados obtidos a partir da análise interpretativa dos dados estarão sendo apresentados no presente trabalho.

Palavras - chave: Fracasso escolar; Aceleração da aprendizagem; Ensino e aprendizagem da matemática; Formação de professores que ensinam matemática.

1. Introdução

Ingressei-me na carreira do magistério há duas décadas, no ensino de matemática atuando em diferentes níveis. Desde bem pouco tempo em que estava na docência senti-me inquietada com diversas questões relacionadas à Educação, no entanto, de forma mais expressiva as relacionadas ao desempenho dos alunos na aprendizagem da matemática, não apenas desempenho *quantitativo* de notas/resultados anuais, mas aos efeitos relacionados a esse desempenho e muitas vezes responsáveis por um desânimo dos alunos em relação à

¹ (SILVA, 2011) – Ensinar e Aprender Matemática em Contextos de Aceleração da Aprendizagem. Dissertação de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus Rio Claro/SP, no período de 2009 a 2011.

² Termo utilizado nesse trabalho para se referir ao estudante do Ensino Fundamental que esteja cursando uma série/ano de escolaridade não compatível com sua idade cronológica, que esteja, em geral, com pelo menos, dois anos de atraso escolar.

escola, ao prosseguimento dos estudos, terminando em desistência da escola por parte desses alunos, ou então em sua permanência nela, porém sem avanços.

Embora essa seja uma questão que envolva diferentes fatores, tanto dentro (fatores didáticos, pedagógicos, administrativos) quanto fora (fatores sociais, econômicos, culturais) da escola, tratarei aqui dos fatores internos, que se referem ao processo de ensino e aprendizagem, aos alunos, aos professores, às suas relações, à escola e a políticas públicas voltadas para esse âmbito, porque esses foram aspectos que se evidenciaram na referida pesquisa de mestrado.

Trago reflexões que abordam a percepção de certo *distanciamento* entre a escola/professor/projeto pedagógico/currículo/normas/práticas pedagógicas e os alunos, mais ou menos uma espécie de distância entre propostas e possibilidades, entre objetivos propostos pela escola, aos alunos e as reais possibilidades de alguns desses alunos em alcançá-los.

Muitas das inquietações que motivaram a pesquisa de mestrado em questão foram surgindo em decorrência da percepção dessa distância, e de que os parâmetros da relação que mediavam essas propostas, esses objetivos da escola em relação aos alunos se fundamentavam, sobretudo em índices de aprovação, em resultados de desempenho quantitativo dos alunos e da própria escola, em torno desses resultados. Percepções que me levaram ao entendimento de que parecia existir dentro da escola, dois grupos de alunos: *aqueles que são aprovados*, que conseguem responder satisfatoriamente a todas ou a uma quantidade suficiente/padrão/média de exigências da escola/sistema educacional, e, *aqueles que não conseguem*, sendo, portanto reprovados, por algum ou diferentes motivos e acabam por desistir, ou então permanecer na escola, mas sem avanços. Em geral, essas reprovações múltiplas acabam por envolver esses estudantes em situações de atraso escolar, situações que, dado sua magnitude, presença e persistência na Educação passaram a ser consideradas, na literatura acadêmica, como *fenômenos*, nomeados por *fracasso escolar*³. Nesse contexto os alunos envolvidos acabaram sendo, ainda que de forma implícita, considerados *fracassados*⁴.

Na revisão de literatura levantada para a pesquisa no mestrado as inquietações mencionadas afinaram-se à perspectiva discutida por Arroyo (2000), em seu estudo:

³ A expressão *fracasso escolar* está, neste contexto, se referindo às situações de evasão e/ou múltiplas reprovações escolares a que muitos alunos têm sido submetidos, levando à uma distorção idade/ano de escolaridade desses alunos e gerando impactação da matrícula escolar. Essa temática tem sido debatida na literatura acadêmica, ao longo dos anos, sob diferentes perspectivas (SIRINO, 2002; PATTO, 2008, dentre outros).

⁴ O termo *fracassado* está sendo utilizado neste texto em referência aos alunos que se envolvem em múltiplos quadros de reprovação escolar muitas vezes levando-os à evasão da escola.

Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos, no qual o autor tece diversas considerações acerca do fracasso escolar, ressaltando, dentre outros pontos, que:

[...] entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. (P. 33)

À medida que vivenciava essa realidade dentro das escolas e a disseminação desta ideia de fracasso escolar fui também percebendo que o termo *fracassado* que estava implicitamente relacionando os alunos em distorção escolar/atraso escolar às situações de fracasso, muito mais que força de expressão estava, de certa forma, como que imprimindo nesses alunos a sensação de fracasso e de impossibilidade, interferindo em sua autoestima e na crença de que eles poderiam reverter esse quadro. A essa situação de crença no fracasso pessoal, sem trazer à luz outros fatores envolvidos, tem sido atribuído o termo *estigmatizado*.

Nessa vertente o que estava percebendo ao longo de meu estudo, no desenvolvimento da pesquisa, foi que o referido desencontro/distanciamento entre as propostas da escola e as possibilidades dos alunos estava estreitamente relacionado ao fato de que, de um lado estava o aluno, que, ao adentrar para a escola, traz consigo crenças, valores, uma linguagem própria, expectativas e sonhos, tanto dele quanto de sua família; do outro lado, a escola, com seus padrões, valores, linguagens e objetivos, e que, naturalmente tenta impor aos alunos, uma realidade na maioria das vezes distante daquela que o aluno conhece e vivencia, principalmente ao perceber que a bagagem de conhecimentos e experiências que acumulou até aquele momento (suas habilidades, dons, e expectativas) não é considerada como ponto de partida para seu desenvolvimento, nem ao menos encontra um espaço de diálogo nesse contexto, bem como ressalta Arroyo (2004):

Para as crianças, adolescentes e até para os jovens e adultos fica especialmente difícil articular duas formas de ver a vida e duas lógicas tão descontraídas, a lógica da vida real e a lógica da escola. Em casa, na rua, na sobrevivência, vendo-se e vendo seus grupos de origem ter de se virar e fazer escolhas nessa imprevisibilidade e engenhosidade e na escola ter de se adaptar ordeiramente para uma suposta previsibilidade e um futuro certo e para verdades e crenças inquestionáveis. (p. 162-163).

Algumas das questões que foram sendo formuladas ao longo de minha atuação na docência em matemática que me conduziram a empreender esforços na compreensão das mesmas, me motivando a buscar mais formação e uma forma de estar discutindo e refletindo coletivamente, com outros educadores matemáticos no país foram as seguintes: (a) *Por que alguns alunos conseguem obter êxito na escola enquanto outros não?* (b) *Quais são, de fato, o papel e a contribuição do professor na obtenção desse êxito, ou não êxito dos alunos?* (c) *Qual é o papel da escola ao lidar com essas questões?* (d) *Quais aspectos estão, de forma mais expressiva, envolvidos na determinação de uma parcela significativa de alunos que evadem da escola ou que reprovam, e por vezes, reprovações múltiplas?* (e) *Qual é a relação entre o ensino e a aprendizagem da matemática na escola e a formação desse contingente de alunos defasados?* (f) *Como as políticas públicas direcionadas a lidar com essas questões estão sendo concebidas e traduzidas para a prática pedagógica na visão do aluno e dos professores que nelas são envolvidos e quais contribuições podem ser consideradas importantes para esses sujeitos e para a escola como um todo?*

Durante esse período de inquietações, aportou nas escolas públicas de Minas Gerais uma Política Pública voltada especificamente a esse público de alunos – defasados, em atraso escolar; uma política organizada por meio de um Projeto que foi denominado “Acelerar para Vencer” – PAV⁵, proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Uma política destinada aos alunos em atraso escolar/distorção idade-ano de escolaridade, no Ensino Fundamental nos dois segmentos: anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). Fundamentado na Política Nacional de Aceleração da Aprendizagem, implementada no Brasil desde 1996, o Projeto PAV foi instituído pela Resolução nº 1033 da SEE/MG, de 17 de janeiro de 2008, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (art. 24, inciso V, alínea b).

Com expressivo interesse voltado para esse projeto de aceleração PAV, especialmente por considerar a afinação dos pressupostos nele contidos com minhas buscas e inquietações, foi que submeti no ano de 2009, ao Programa de mestrado da Universidade Estadual Paulista – UNESP – em Rio Claro/SP, minha proposta de investigação, com

⁵ O PAV é um dos diversos projetos de correção do fluxo escolar implementados no Brasil a partir de 1995. Busca desempenhar sua função de corrigir a distorção dos alunos em atraso escolar, por meio da aceleração de estudos atribuindo a essa ação o nome de “aceleração da aprendizagem” - até porque decorre das políticas de correção do fluxo implantadas pelo MEC, para o qual também tem essa nomenclatura. O PAV compõe-se de uma estrutura didática organizada por meio de dois segmentos básicos, um para os anos iniciais – *Aceleração I* (1º ao 5º anos) e outro para os anos finais – *Aceleração II* – (6º ao 9º anos), neste caso subdividindo-se em dois períodos letivos: o primeiro, correspondente ao 6º e 7º anos; e o segundo correspondente ao 8º e 9º anos. A pesquisa que está sendo apresentada neste trabalho ocorreu, conforme já colocado, com alunos que estavam cursando o 1º período da Aceleração II, ou seja, 6º e 7º anos.

vistas a fazer reflexões com um grupo mais amplo de educadores matemáticos e trazer em pauta a figura do aluno em situação de risco/fracasso escolar, nos moldes em que venho pontuando ao longo desse texto. Pesquisa que tomou como foco o ensino e aprendizagem da matemática no contexto do Projeto Acelerar para Vencer, e que se configurou na proposta de adentrar para a escola, a fim de ver e ouvir os alunos e os professores, na imersão do cotidiano escolar, em seus diferentes espaços, sobretudo na sala de aula, no dia-a-dia das aulas de matemática, em uma classe de alunos em aceleração da aprendizagem.

O objetivo da pesquisa incluía a abertura para a expressão de aspectos que pudessem emergir e se destacar naquele contexto. Aspectos que seriam então analisados, interpretados e discutidos à luz desse objetivo. Muito mais que estudar as variáveis ou fatores responsáveis pelo *fracasso escolar*, a proposta implicou em olhar para os alunos que fazem parte desse grupo – *fracassados* – e para as formas geralmente utilizadas para lidar com eles e com as diferentes situações envolvidas, na maioria das vezes tratadas unicamente como dificuldades dos alunos. Assim, a proposta caracterizou-se por investigar, em uma escola pública estadual em Minas Gerais, que aspectos se destacavam no âmbito do ensino e aprendizagem da matemática com alunos em atraso escolar, no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que no Projeto foi organizado como Aceleração II, primeiro período, no contexto de implementação de um projeto de aceleração da aprendizagem.

A política de Aceleração, diferentemente do que pensava antes de investir na pesquisa de mestrado, não era recente, nem tampouco sua ocorrência era exclusiva no estado de Minas Gerais, pelo contrário, já havia ocorrido (desde 1995) em diversos estados brasileiros, como por exemplo, Maranhão, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, dentre outros. Em alguns casos ainda vinha ocorrendo pelo Brasil. Embora em cada estado os Projetos tivessem nomes diferentes a essência era basicamente a mesma, os objetivos bem próximos uns dos outros. Existem diferentes estudos acerca da ocorrência dessa política de aceleração pelo Brasil, como por exemplo, o realizado por Lück e Parente (2007) e divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em 2007, que destacou, dentre outros pontos, a perspectiva do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Brasil:

[...] em 1995 o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu um programa nacional para corrigir o fluxo escolar de alunos de escolas públicas. O programa, denominado *Aceleração da Aprendizagem*, foi concebido como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele

propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas e superar a discrepância da idade-série em sua escolaridade. (p. 7).

Em muitos locais onde essa política de aceleração ocorreu o que se tem é que as classes de aceleração foram discriminadas e os alunos estigmatizados. Uma das experiências que faz esse relato foi a de Hanff, Barbosa & Koch (2002), em seu trabalho *Classes de Aceleração: “pedagogia” da inclusão ou da exclusão?* Que aborda a experiência ocorrida em Santa Catarina, em 1998. Nesse trabalho um dos pontos identificados e que foi expressivo no estudo foi que:

As classes de aceleração serviram para alterar as relações pedagógicas internas na escola, dando maior visibilidade aos chamados problemas de aprendizagem e ao reconhecimento e atendimento às diferenças sociais, como também em muitas escolas, para segregar ainda mais os alunos considerados “com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de interação social”. (P. 27).

Desde a proposta inicial de minha pesquisa, deixei clara minha posição de não atribuir a priori nenhum significado a essas classes. Procurei deixar bem claro que essas estavam sendo tomadas na pesquisa como um espaço de investigação, de entendimento acerca dessa política de aceleração, especialmente por terem sido formadas a partir da separação dos alunos em atraso dos demais alunos, mas mantendo todos no mesmo macro ambiente – a escola. Na pesquisa um dos grandes interesses era o de compreender os efeitos dessa separação, tanto na visão dos alunos quanto na dos professores. Interesse em compreender qual era o sentimento desses alunos a partir do momento em que são separados em classes especiais, pois, segundo a literatura consultada nessa temática, a partir do momento em que há essa separação, aquela diferença entre defasados e não defasados, que antes existia, mas se mantinha mais implícita, passa a ser exposta, agora de forma mais explícita, trazendo inevitavelmente consigo a evidência do fracasso escolar, e muitas vezes, ou, na maioria das vezes, do fracasso pessoal. Por todas essas questões, essa separação em classes especiais representou para minha pesquisa potencial convite à reflexão, e assim, assumi a perspectiva de observar os efeitos dessas classes, desse contexto na vida escolar desses alunos.

Devo esclarecer que na escola investigada foram formadas, no ano em que realizamos a investigação (2009) três classes de aceleração, sendo duas de primeiro período, funcionando no turno matutino, porque era formada por alunos mais jovens, e uma de segundo período, no noturno, porque era formada por alunos com maior idade. Cada sala era constituída por uma média de trinta alunos cada. A formação dessas classes

foi uma demanda da escola, porque havia um número muito grande de alunos em situação de distorção escolar que estavam desistindo da escola, abandonando os estudos.

A partir dessas considerações iniciais passo então a apresentar a pesquisa desenvolvida, comunicando os resultados obtidos a partir da análise dos dados produzidos e algumas reflexões que foram sendo realizadas nesse processo. Como se trata da apresentação de resultados de uma pesquisa científica, optei por escrever a sequência do texto utilizando-me da primeira pessoa do plural, conforme ocorre usualmente na maioria dos trabalhos acadêmicos.

2. Organização e desenvolvimento da investigação

Como já mencionado a investigação foi realizada com uma das classes de alunos em aceleração, alunos do primeiro período de Aceleração II (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) durante o ano letivo de 2009. Classe que acompanhamos durante todo o ano letivo, sobretudo nas aulas de matemática. A opção por essa etapa de escolaridade deveu-se ao quantitativo de alunos nessa situação na escola investigada nesse ano.

Nosso objetivo na pesquisa, conforme já pontuado, foi o de compreender como os professores e os alunos estariam dialogando com a questão do fracasso escolar, estariam lidando com essa situação, particularmente mediados por um contexto diferenciado e específico como o de uma classe de aceleração. Conhecer, especialmente, o que pensavam os alunos e como estavam se vendo na imersão dessas questões configurou-se como ponto principal para a compreensão das inquietações que nos motivaram na realização da pesquisa.

Para compreender o desenvolvimento do processo investigativo de forma ampla, em todas as suas fases, realizamos um estudo com abordagem qualitativa, utilizando como principais instrumentos de produção de dados, anotações em diário de campo, questionários e entrevistas, além de documentos alusivos ao Projeto *Acelerar para Vencer*. Os questionários e entrevistas foram realizados tanto com os alunos quanto com os professores da classe observada, em especial com a professora de matemática. O questionário, em ambos os casos, foi aplicado para levantamento do perfil desses sujeitos, e as entrevistas, também nos dois casos, tiveram objetivo de compor a compreensão geral dos sujeitos acerca do processo que estava sendo implementado. Todas as entrevistas

foram transcritas pela pesquisadora e seus dados cruzados com os demais. Os principais resultados da investigação seguem apresentados na sessão a seguir.

3. Resultados da pesquisa realizada

O trabalho de análise dos dados permitiu identificar diversos aspectos, dentre os quais se destacaram: *o reconhecimento governamental do problema do fracasso escolar, incorrendo na implantação da Política de Aceleração da Aprendizagem nas escolas públicas; o cotidiano da escola a partir da implantação das classes de aceleração; o material didático destinado ao trabalho com a matemática no Projeto PAV; o currículo destinado ao Projeto; a visão e relações dos professores das classes de aceleração com o Projeto PAV; o conhecimento matemático dos alunos encaminhados para o PAV; as concepções, crenças e valores desses alunos com relação a si mesmos, à escola e ao Projeto.* Esses aspectos e suas principais reflexões foram organizados na pesquisa por meio de três eixos: *Eixo 1 - Organização do PAV na escola; Eixo 2 – Os alunos do PAV e, Eixo 3 – O trabalho pedagógico com a matemática no PAV.*

Com relação ao primeiro Eixo, destacaram-se aspectos referentes à concepção dos professores na escola investigada, com relação à implantação do Projeto. Houve inicialmente uma grande resistência ao Projeto, por parte desses sujeitos, tanto por se sentirem despreparados para assumi-lo, quanto pela forma como esse veio a ser implantado. Incomodou muito aos docentes a ausência de capacitação para o trabalho, até porque nos cursos de formação inicial para professor, o foco do trabalho de formação tem se voltado mais especificamente para uma única perspectiva de aluno: aquele que consegue aprender, que consegue ser aprovado.

Os professores na escola investigada estavam se sentindo despreparados para assumir as classes de Aceleração, porque consideravam, baseados na própria proposta do Projeto, que os alunos encaminhados para essas classes precisavam de estratégias diferenciadas; de formas mais adequadas e acessíveis à sua aprendizagem. Além disso, esses professores não concordaram de o Projeto ter que ser assumido sem discussões com a categoria. Demonstraram grande desconforto com a política utilizada na composição do corpo docente, alegando que nessa composição critérios fundamentais não foram observados, tais como a afinidade do docente com o público alvo, a experiência docente, a disponibilidade de tempo e o perfil do professor. Essa discordância com a forma de

compor o corpo docente foi observada, sobretudo nas entrevistas que realizamos com eles. Estavam considerando principalmente o fato de que o trabalho num projeto desses exigia necessariamente um maior preparo para lidar com esse público, e maior disponibilidade de tempo também, o que a maioria não tinha, já que trabalhavam em mais de um turno e escola. Estavam considerando importante e necessário desenvolver o projeto, mas não concordavam com a forma pela qual esse estava sendo implantado. O recorte de uma das entrevistas que realizamos com esses docentes ilustra bem esse desconforto e representa, de forma geral a visão dos mesmos:

Socialmente existe mesmo essa demanda de alunos defasados, em distorção idade-série. O sistema educacional foi deixando, a própria sociedade foi deixando esses alunos pra trás e, deveria sim haver um programa que acelerasse a aprendizagem, eu sou de acordo com esse sistema com esse programa, com o currículo, eu só não concordo com a filosofia do projeto, da maneira que ele foi implantado, ou seja, de cima pra baixo, sem ver as necessidades reais desses estudantes. (ANEXO AD – questão nº 01)

A conclusão apresentada na dissertação, nesse sentido, foi que, da forma como estava sendo implantado, o PAV estava se configurando muito mais como uma iniciativa com fins políticos do que propriamente pedagógicos. A preocupação do governo ao encaminhar para as escolas a proposta de implantação do Projeto estava alicerçada em dois pontos principais: (1) mostrar que algo estava sendo feito enquanto política pública voltada para a correção dos problemas da educação brasileira e, (2) a urgência em conter os gastos decorrentes da permanência do aluno na escola por um tempo superior ao necessário para cada estudante completar sua escolaridade básica. E isso foi concluído com clareza, sobretudo por termos constatado que a regulamentação do processo de designação dos professores para o Projeto era a mesma para a designação dos professores para a escolaridade regular. No entendimento dos docentes que questionaram esse processo, deveria haver uma regulamentação específica nesse caso, que considerasse de forma mais efetiva os critérios mencionados, de afinidade, experiência, tempo e perfil, já que o trabalho do professor estava sendo colocado, como mais que fundamental, um fator decisivo na recuperação da trajetória regular desses alunos.

Esse nível exagerado de responsabilidade que estava sendo atribuído ao professor que trabalhasse no Projeto, aparece claramente em diversos trechos do documento oficial de apresentação desse Projeto, como por exemplo, o trecho que diz que o professor deveria estar “ciente de que o sucesso da presente estratégia de intervenção vinculava-se a uma prática pedagógica profissional competente” (MINAS GERAIS, 2008c, p. 17). Para os

professores estava havendo uma grande incoerência nesse processo de implantação, uma vez que o que estava sendo declarado não estava sendo observado, pelo menos na escola investigada, e não por imposição do diretor, mas porque legalmente tinha-se que seguir as normas regulamentadas para a designação do servidor, conforme mencionado.

A iniciativa do governo de propor e implementar o Projeto, principalmente por ser de fato uma necessidade que estava evidente nas escolas, não foi o foco da crítica, da oposição dos docentes, na escola onde estávamos desenvolvendo a pesquisa, e, por consulta à literatura na área também estava havendo a crítica em outros locais onde o Projeto ocorreu ou estava ocorrendo, até porque essa iniciativa atestava o reconhecimento por parte do governo de que existia de fato um grande problema acontecendo nas escolas brasileiras: um grande fracasso na rede educacional; a crítica tinha como argumento o fato de a política da aceleração da aprendizagem estar tendo como preocupação central a correção do fluxo escolar, e não a qualidade da educação, uma vez que não apresentava propostas no sentido de evitar a formação de novos contingentes de alunos em defasagem.

Outro aspecto que identificamos na pesquisa, por ter-se destacado dos demais diz respeito ao perfil do aluno encaminhado para as classes de aceleração. Essa discussão deu origem a uma sessão na dissertação que foi aberta a partir da seguinte interrogação: *Quem é o aluno do PAV?*

Na literatura levantada durante nossa investigação, observamos que os alunos que estavam sendo encaminhados para as classes de aceleração, nos diferentes lugares em que esses Projetos estavam ocorrendo ou já haviam ocorrido, estavam sendo na maioria dos casos, estigmatizados. A situação de atraso escolar estava sendo frequentemente atribuída ao aluno, à sua indiferença com a escola, à sua indisciplina e à sua limitação da capacidade de aprender. Um dos estudos que trouxe essa reflexão foi o de Buranello (2007), uma pesquisa de doutorado na temática das classes de correção de fluxo, na qual destaca que “estigmatizados, os alunos repetentes, em sua maioria são aqueles aos quais cabem os adjetivos: indisciplinados, apáticos, problemáticos, dentre outros” (p. 119). Segundo esse estudo os alunos multirrepetentes e que por isso se encontravam em atraso escolar, estavam sendo vistos pela escola, como incapazes. Apresentavam autoestima comprometida e na maioria das vezes estavam sendo vítimas de preconceitos por parte dos professores, dos colegas da escola e de outras pessoas da comunidade escolar. Assim, esse foi também um dos aspectos amplamente abordados em nossa pesquisa.

Levantamos algumas reflexões nessa vertente, nas quais consideramos a possibilidade do prejuízo que as ideias pré-concebidas poderiam trazer para os alunos em aceleração, ideias que poderiam desencadear posturas equivocadas por parte dos professores dessas classes sobre quem era esse aluno encaminhado ao PAV, sobre seu potencial de aprendizagem. Ideias equivocadas também por parte dos próprios alunos levando-os a desenvolver uma visão negativa sobre si mesmos, afetando sua autoestima e dificultando seu desempenho na busca da correção de sua trajetória escolar.

Na escola onde estávamos desenvolvendo a pesquisa observamos que houve, entre os professores do Projeto, um consenso de que a separação dos alunos em distorção dos alunos em escolaridade regular melhorou muito os aspectos gerais da sala de aula, tanto das salas regulares quanto das salas do PAV, sobretudo os aspectos disciplinares e de aprendizagem, ou seja, os alunos das salas regulares conseguiram avançar mais nos conteúdos trabalhados e se mostraram mais interessados pela matemática, demonstrando uma compreensão maior desses conteúdos e comunicando isso oralmente. Nas salas do PAV os alunos se mostraram mais à vontade para fazerem perguntas, para demonstrar suas dificuldades, muitas vezes expondo abertamente seus sentimentos, com relação às dificuldades que vinham enfrentando ao longo dos anos. Destacaram ainda que os alunos, nas classes de aceleração, estavam mostrando uma aprendizagem melhor, estavam conseguindo aprender mais do que quando estavam inseridos nas classes regulares.

Uma das reflexões que apresentamos, com base em nosso acompanhamento e dados produzidos na pesquisa, acerca dessa observação – do fato de ter sido considerada positiva essa separação – foi que, pode ter sido positivo em certos pontos, como por exemplo, na questão disciplinar e na melhoria da aprendizagem dos alunos em defasagem, porém, os conteúdos trabalhados com os alunos do PAV não foram os mesmos trabalhados com os alunos regulares, principalmente na matemática. Na verdade a professora teve que retomar itens básicos do conteúdo, inclusive de conteúdos do 1º ao 5º anos, pois esses alunos apresentavam uma defasagem muito grande da maioria deles, e isso estava interferindo no prosseguimento do estudo no nível em que se encontravam. Assim, enquanto os alunos das classes regulares estavam estudando os conteúdos referentes ao 6º e 7º anos, os alunos do PAV estavam revisando e retomando conteúdos dos anos anteriores, que não haviam sido absorvidos adequadamente a ponto de torná-los aptos a prosseguir. Isso foi considerado, especialmente pela professora de matemática, um agravante, um ponto negativo, pois, segundo ela, quando fossem realocados na trajetória regular de escolaridade poderiam vir a

sentir dificuldades para acompanhar o conteúdo, pois, não estariam defasados em idade mais, mas continuariam defasados em conhecimentos. Para a professora isso estaria gerando novo quadro de distorção, agora em outra etapa. Acrescentou ainda sua dúvida se esse aluno, egresso do PAV estaria de fato preparado para a vida profissional, se estaria nas mesmas condições de passar num concurso, por exemplo, que o aluno que estava na escolaridade regular, por todas as questões mencionadas até aqui.

Ainda na discussão sobre a separação dos alunos em classes especiais, é importante esclarecer que, na escola investigada, embora os professores tivessem se esforçado para evitar uma sensação negativa por parte dos alunos em aceleração, com relação a essa separação, eles demonstraram inúmeras vezes sua percepção de que estavam sendo vistos como menos capazes do que os alunos regulares. Nesse sentido, na dissertação, com base em todo o processo de produção dos dados, nossa conclusão foi a de que a suposta “igualdade” imprimida aos alunos encaminhados ao PAV e definida pelo critério de seletividade desses alunos para participarem do projeto, estava implicitamente sugerindo que, nesses, as singularidades (história de vida individual, dificuldades enfrentadas, necessidades, sonhos e expectativas) são mais determinantes, ao ponto de levá-los a serem separados dos demais, constituindo classes diferenciadas na escola. Essas reflexões deram origem a uma discussão no sentido de que a solução de muitos dos problemas que afetam o aluno no âmbito da escola passam, necessariamente, pelo diálogo, por escutar o aluno, pois, não é possível saber quem ele é, o que pensa, sente ou deseja, sem dialogar com ele.

Assim, amparados em Freire (1970), de que a comunicação entre os sujeitos só se faz mediada pelo diálogo, sem o qual não há verdadeira Educação, nos propusemos a ouvir os alunos, nos utilizando, além das anotações no diário de campo, das entrevistas realizadas com eles, das quais fizemos retomadas em diferentes momentos do processo, a fim de dar voz aos dados. Essa postura foi expressa na dissertação na organização de uma discussão apresentada por meio de quatro momentos distintos, mas interligados, da seguinte forma: (1º) apresentamos algumas concepções dos alunos acerca de si mesmos; (2º) apresentamos alguns resultados obtidos com relação às características dos alunos que fizeram parte dessa investigação; (3º) descrevemos quais os sonhos e perspectivas identificadas nos alunos no PAV; e, (4º) apresentamos uma reflexão acerca do conhecimento matemático desses alunos no contexto de aceleração da aprendizagem.

Dentre esses diferentes momentos destacou-se o terceiro. Na discussão dentro desse momento a questão chave feita ao aluno em entrevista e que foi a responsável por esse

destaque mencionado foi a seguinte: *o que você quer ser quando crescer?* Pergunta elaborada dessa forma por desejarmos remeter, o aluno entrevistado, ao início de sua história de escolaridade. A seguir trazemos o recorte de uma das respostas dadas pelos alunos a essa pergunta e que muito nos chamou a atenção por ter sido declaração de um dos alunos que frequentemente vinha apresentando problemas disciplinares nessas classes:

Olha, eu tenho 2 escolhas, assim. Eu queria exercer essa carreira muito, eu queria ser da Polícia Federal ou civil ou então ser um médico cardiologista, a 1ª, opção é porque eu acho um serviço muito respeitado, muita adrenalina, e a 2ª, ser médico, assim é porque vem desde os meus 6 anos. O meu avô morreu, e ele me falava pra ser um médico cardiologista e foi logo o problema com o qual ele veio a falecer, né? Ele morreu com problema de coração, e aqui na nossa cidade não tinha UTI, aí até que nós levamos ele pra Uberlândia não deu tempo aí ele faleceu. (ANEXO W – entrevista 6 – questão nº. 8).

Tanto essa quanto outras falas dos alunos ao longo das entrevistas nos remeteram ao termo *fracassado* e a uma reflexão que pode ser resumida na seguinte questão: *Como considerar fracassado um aluno que é capaz de refletir sobre suas escolhas, demonstrar valores morais e sociais e, além disso, que consegue justificar de forma madura essas escolhas? De que fracasso se fala ao se rotular esses alunos como fracassados?* (extraído das anotações no diário de campo do dia 20/11/2009).

Outro expressivo aspecto que se destacou foi quanto à natureza do Projeto PAV, uma proposta elaborada para ser temporária, mas que foi, ao longo do tempo, se tornando uma necessidade permanente das escolas, especialmente no que tange à formação de novos contingentes de alunos em defasagem, perspectiva também discutida por Lück e Parente (2007), conforme se observa a seguir:

A distorção idade-série no sistema de ensino brasileiro é grande e crônica, demandando ações robustas e globais para superar seus efeitos na vida dos alunos e nos indicadores de qualidade da educação. [...] Dessa forma, eles podem ser conduzidos como políticas, isto é, como uma provisão ampla e de longo alcance para enfrentar uma necessidade, e não como um programa circunscrito no tempo, como escopo e variáveis limitadas. [...] não somente para os alunos que experimentam o problema [...] mas também dirigida aos fatores que causam o problema. (p. 29-30).

A conclusão que fechou as discussões desse tópico na dissertação foi a da urgência em se pensar medidas voltadas não apenas para o tratamento dos casos de fracasso escolar, já existentes na escola, mas principalmente no sentido de uma contínua prevenção, de medidas no âmbito do ensino regular.

Não poderíamos deixar de falar sobre os resultados dessa primeira experiência na escola com a formação das classes de aceleração. Não temos resultados conclusivos porque

investigamos apenas uma etapa desse processo, mas podemos dizer, com base nos dados concretos que obtivemos até então, que foi importante para a escola e os alunos a realização do Projeto, de forma geral, precisava mesmo de um projeto assim na escola, porém acentuamos a necessidade de se corrigir todas aquelas questões pontuadas ao longo desse trabalho, referentes ao processo de designação de professores, de medidas preventivas no ensino regular, de discussão com a categoria, dentre outras, mas, sobretudo de mudar o foco e atenção do Projeto da simples correção do fluxo para a melhoria efetiva da qualidade da educação, a partir da qual todas as demais questões podem encontrar solução.

Assim encerramos o texto da dissertação, com essas considerações e perspectivas sinalizadas, como por exemplo, a possibilidade de prosseguir a investigação, agora com o acompanhamento desses alunos a partir de sua realocação na escolaridade regular, mas conscientes de que muitas perguntas permanecem em aberto e de que há muito que se refletir ainda, afinal,

[...] não há uma última resposta, uma solução definitiva, não há compreensão e interpretações plenamente desenvolvidas e que dão conta de todas as dimensões do fenômeno interrogado. Mas há sempre o “andar em torno... outra vez e outra ainda...”. (BICUDO, 1993, p. 18).

4. Referências

ARROYO, M. G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan., 2000.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BICUDO, M. A. V. *A hermenêutica no trabalho do professor de matemática*. In: Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Vol. 3. São Paulo: A Sociedade, 1993.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BURANELLO, L. V. de A. *Classes de Correção de Fluxo e Resolução de Problemas: o olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). Universidade Estadual Paulista de Bauru, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Introduction: entering the field of qualitative research*. In: Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 1-17.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

HANFF, B. B. C. BARBOSA R.; KOCH, Z. M. *Classes de aceleração: Pedagogia da inclusão ou da exclusão?* Ponto de Vista. Florianópolis. n. 3/4, p. 27 - 46, 2002.

LÜCK, H.; PARENTE, M. *A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná*. IPEA. Brasília, ago/2007 (Texto para discussão n 1274).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br> Acesso em 03 mar. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. *Superintendência de Educação Infantil e Fundamental. Projeto Estruturador: Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*. Documento-Base. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008c.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ed. 2008.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008*. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 17 mar. 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina* (Temas Multidisciplinares). Florianópolis: IOESC, 1998.

SILVA, M. R. L. da S. *Ensinar e Aprender Matemática em Contextos de Aceleração da Aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista/UNESP, Rio Claro/SP, 2011.

SIRINO, M. de F. *Repensando o Fracasso Escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Assis/SP, 2002.