DOI | 10.21680/1981-1802.2026v64n81ID44937
Revista Educação em Questão

Classes de aceleração de aprendizagem: as representações de alunos do ensino fundamental de Niterói – Rio de Janeiro

Cintia Aparecida Quadra da Rocha Oliveira
Fundação Municipal de Educação de Niterói (Brasil)
Silvio Duarte Domingos
Universidade Estácio de Sá (Brasil)

Resumo

Este artigo focaliza uma pesquisa que teve por objetivo analisar as representações sociais de classe de aceleração de aprendizagem elaboradas por alunos, no contexto da rede pública de ensino fundamental de Niterói – Rio de Janeiro. Os dados foram coletados junto a 50 estudantes, por meio de entrevistas semiestruturadas, seguidas de questionários e foram analisados à luz da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais. As representações são oriundas de uma classe que "pega leve", expressão utilizada pelos alunos, associada à baixa exigência curricular, avaliativa e disciplinar, e ancoram-se no modelo tradicional de progressão escolar. Essa construção inverte o significado da política institucional, pois a aceleração é ressignificada como atraso, ao associar seus integrantes à imagem de "aluno atrasado", cuja superação dependeria do esforço e do mérito individuais.

Palavras-chave: Classe de aceleração. Representações sociais. Fracasso escolar. Exclusão social.

Accelerated learning classes: the perceptions of elementary school students in Niterói – Rio de Janeiro

Abstract

This article focuses on a study that aimed to analyze students' social representations of accelerated learning classes within the context of the public elementary school system in Niterói – Rio de Janeiro. Data were collected from 50 students

via semi-structured interviews followed by questionnaires and were analyzed through the lens of the process-oriented approach to Social Representations Theory. The representations originate from a class that "takes it easy," an expression used by the students, associated with low curricular, evaluative, and disciplinary demands, and are anchored in the traditional model of school progression. This construction inverts the institutional policy meaning, as acceleration is reinterpreted as a form of falling behind, by associating its participants with the image of the "late student," whose overcoming would depend on individual effort and merit.

Keywords: Acceleration class. Social representations. School failure. Social exclusion.

Clases de aceleración del aprendizaje: las representaciones de los estudiantes de educación primaria en Niterói – Rio de Janeiro

Resumen

Este artículo se centra en una investigación cuyo objetivo era analizar las representaciones sociales los alumnos tienen de las clases de aceleración del aprendizaje en el contexto del sistema de educación primaria pública de Niterói – Río de Janeiro. Los datos se recopilaron de 50 estudiantes mediante entrevistas semiestructuradas, seguidas de cuestionarios, y se analizaron a la luz del enfoque procesual de la Teoría de las Representaciones Sociales. Las representaciones provienen de una clase que "se lo toma con calma", expresión utilizada por los alumnos, asociada a una baja exigencia curricular, evaluativa y disciplinaria, y se fundamentan en el modelo tradicional de progresión escolar. Esta construcción invierte el significado de la política institucional, ya que la aceleración se reinterpreta como atraso, asociando a sus integrantes con la imagen del "estudiante rezagado", cuya superación dependería del esfuerzo y mérito individuales.

Palabras clave: Clase de aceleración. Representaciones sociales. Fracaso escolar. Exclusión social.

Introdução

No contexto histórico-educacional brasileiro, a proposta de aceleração dos estudos para solucionar problemas educacionais não é nova. Em 1969, essa ideia foi considerada revolucionária (Rosa, 2016). Já em 1976, foi defendida como necessária às adequações curriculares e metodológicas frente ao atraso escolar dos estudantes do país (Fontana; Pinto, 2000). Essa perspectiva não se restringiu ao âmbito nacional, pois, na década de 1980, o programa *Accelerated Schools*, desenvolvido na Universidade de Stanford e implementado na Califórnia, EUA, repercutiu entre os educadores brasileiros (Prado, 2000). Em 1992, a visita de um de seus criadores, Henry Levin, ao Brasil expandiu a ideia das escolas aceleradas.

No âmbito das políticas públicas nacionais, a aceleração também ganhou espaço. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 teve como principal objetivo universalizar o acesso ao ensino, tentando solucionar problemas que impediam de alcançá-lo como a distorção idade-série. Especificamente, seus artigos 23 e 24 tratam da organização da educação básica, prevendo a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, bem como alternativas de progressão parcial (Brasil, 1996). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) - Resolução CNE/CEB nº 4/2010, notadamente na Seção 3.7.1, também recomendaram que os sistemas de ensino corrigissem a defasagem idade-série, com "[...] a oferta de programas e ações que promovam a correção do fluxo escolar" (Brasil, 2010, n.p.). Por seu turno, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil, por meio da manutenção de programas de aceleração e da ampliação de ações de correção de fluxo do ensino fundamental. Propunha-se que ao menos 95% dos discentes concluíssem seus estudos na idade recomendada. Assim, oferecia-se ao aluno "[...] progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade" (Brasil, 2014, n.p.).

Nessa perspectiva, essas políticas públicas educacionais convergiram para a adoção de estratégias de aceleração escolar voltadas à correção do fluxo educacional. Foram criadas as classes de aceleração de

aprendizagem (CAA), que constituíram um meio pelo qual foram preenchidas lacunas na educação pública. Por um lado, visaram possibilitar a recuperação dos alunos do ensino fundamental e, por outro lado, a redução da distorção idade-série aos sistemas de ensino. Em geral, essas classes permitiram ao aluno cursar dois anos de escolaridade em um ano letivo. Contudo, embora o tema encontre amplo respaldo no campo das políticas educacionais, ele é objeto de controvérsias e interpretações divergentes na produção científica.

Uma corrente de pesquisadores considera que essas classes expressam a intencionalidade excludente inerente à lógica neoliberal. Segundo Rosa (2016), Ferreira (2021), Tibães (2021) e Nascimento (2022), corrige-se o fluxo escolar apenas de forma estatística, sem possibilitar o acesso à recuperação das aprendizagens de forma consolidada, em geral devido à falta de investimentos em recursos e na formação dos docentes, bem como à falta de suporte aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Com efeito, as CAA podem reforçar preconceitos e sentimentos de exclusão, promovendo desigualdades no ambiente escolar (Pezzi; Marin, 2016; Oliveira, 2017; Silva; Zago, 2019; Campos; Lopes; Santos, 2020).

No entanto, outros estudos apresentam uma perspectiva mais favorável à aceleração. Destaca-se que essas classes podem adquirir funções protetivas, possibilitando maior suporte aos alunos e o sentimento de que estão sendo apoiados (Medeiros; Soares; Monteiro, 2022). Em adição, entende-se que a utilização de novas metodologias e práticas pode auxiliar os estudantes das CAA de formas mais eficazes, possibilitando seu desenvolvimento e sua participação mais ativa no processo de aprendizagem (Dominick; Alves, 2018; Real; Stepanski, 2020; Campos; Lopes; Santos, 2020; Carvalho, 2021; Machado, 2023). Coexistem, portanto, visões divergentes acerca desse objeto na pesquisa acadêmica: ora compreendidas como estratégia de inclusão e recuperação das aprendizagens, ora associadas à exclusão e à estigmatização.

Ainda assim, há consenso entre esses pesquisadores de que as políticas de aceleração da aprendizagem não podem desconsiderar os atores diretamente envolvidos, especialmente professores e alunos. Nessa direção, Domingos (2020) problematiza o papel dos sujeitos na efetivação de inovações educacionais e conclui que as mudanças necessárias à educação

brasileira também dependem de processos psicossociais que orientam e conferem sentido às práticas cotidianas. Então, é necessário considerar que as CAA constituem um fenômeno socialmente relevante, em torno do qual diferentes grupos socialmente situados mobilizam valores, crenças e negociam sentidos que orientam e regulam as suas práticas cotidianas. Nessa ótica, essa política torna-se objeto de representações sociais (RS).

Na Psicologia Social, essas representações foram definidas por Moscovici (2012) como teorias do senso comum, criadas e partilhadas socialmente, através das interações comunicativas entre indivíduos e grupos – situados como sujeitos sócio-históricos. As RS são uma modalidade de conhecimento, "[...] que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22). Na educação, o estudo das RS é relevante porque permite articular processos subjetivos a elementos objetivos que constituem o real, contribuindo para explicar tanto a reprodução quanto a transformação das realidades educacionais (Alves-Mazzotti, 2008; Martins da Silva; Nascimento, 2019). Com isso, muitos estudos nessa área têm focado em representações. Contudo, poucos investigaram as RS no contexto das classes de aceleração. Nesse sentido, pesquisas sugerem que os estudantes representam sua inserção nessas turmas como exclusão educacional, relatam sentimentos de incapacidade em comparação aos demais estudantes e desmotivação para as atividades escolares (Campos; Lopes; Santos, 2020).

Em suma, mesmo centralizadas nas políticas públicas educacionais brasileiras como estratégia para o enfrentamento da distorção idade-série, as CAA têm gerado controvérsias na literatura científica, opondo discursos sobre inclusão e exclusão escolar. Ademais, poucos estudos focalizaram essas classes a partir das representações produzidas por seus próprios alunos – público-alvo dessa política – enquanto sujeitos históricos, socialmente situados. Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de analisar as RS de CAA elaboradas por seus alunos. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, no contexto do ensino fundamental da rede pública de Niterói, Rio de Janeiro, alinhada à abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme é apresentado na próxima seção.

A abordagem processual da Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico

As RS constituem um tipo de conhecimento produzido socialmente nas interações e comunicações cotidianas, difundido entre os membros de um grupo, com a função prática de formar uma visão consensual do mundo, contribuindo para a construção de uma realidade compartilhada (Jodelet, 2001). Nesse sentido, permitem aos sujeitos e grupos conhecerem o que é novo e desconhecido, articulando isso ao próprio sistema simbólico; orientarem suas comunicações, condutas e práticas conforme cada situação social; criarem identidade grupal e individual, situando-se na sociedade; e justificarem comportamentos e posicionamentos (Spink, 1993). Cada grupo tem sua história e cultura, com sistemas próprios de significação. Por isso, diferentes grupos podem representar distintamente um mesmo objeto social.

A TRS surgiu a partir dos estudos de Moscovici (2012 [1961]) sobre a difusão da psicanálise na sociedade francesa. Àquela época, o autor investigou como um conhecimento produzido no universo científico foi apropriado, transformado e incorporado ao senso comum, a partir de três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude (Moscovici, 2012). Assim, foi inaugurada uma perspectiva na Psicologia Social que superava tanto as explicações individualistas quanto as interpretações sociologizantes do comportamento humano, articulando simultaneamente aspectos cognitivos, afetivos, culturais, históricos e sociais na compreensão do senso comum (Sousa; Chaves, 2023). Os indivíduos participam ativamente da construção da realidade social, elaborando interpretações sobre os objetos sociais a partir de suas experiências, interações e pertencimentos grupais (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Desde sua origem, a TRS desdobrou-se em diferentes vertentes. Esta pesquisa está alinhada à abordagem processual, que investiga os processos que produzem e mantêm as representações.

A perspectiva processual ou sociogenética compreende as RS simultaneamente como processos e produtos. Os processos referem-se às atividades simbólicas e cognitivas envolvidas na construção dos significados, já os produtos correspondem aos conteúdos representacionais resultantes dessas atividades (Jodelet, 2001). As RS são fenômenos vivos e dinâmicos, continuamente reconstruídos nas interações sociais, então, a abordagem processual

investiga a cultura e a história dos grupos, pois as representações se apoiam na memória coletiva para interpretar novos acontecimentos (Campos, 2017; Kalampalikis; Apostolidis, 2016). Além da identificação dos conteúdos representacionais, visa-se compreender como esses conteúdos são produzidos, comunicados e transformados em referências pelos grupos sociais (Moscovici, 2012). A comunicação é fundamental à gênese das RS por possibilitar a circulação de valores, crenças e significados. Por esse motivo, o estudo dos processos requer a articulação entre cognição, afetividade e relações sociais, a partir da comunicação. Portanto, essa abordagem busca revelar os processos da objetivação e da ancoragem.

A objetivação, segundo Moscovici (2007), transforma conceitos abstratos em imagens concretas, permitindo que ideias complexas sejam materializadas e incorporadas ao universo do senso comum. O que era desconhecido torna-se realidade familiar e acessível à experiência cotidiana. Para Jodelet (2001), a objetivação estabelece uma ponte entre conceitos e imagens, permitindo que os sujeitos visualizem e manipulem simbolicamente os fenômenos sociais. Nesse processo, primeiramente, o grupo seleciona determinadas informações, enquanto outras são descartadas; em seguida, ocorre a formação de uma imagem coerente do objeto; por fim, os elementos representacionais passam a ser evidentes e naturais aos sujeitos (Moscovici, 2007; Jodelet, 2001).

A ancoragem integra o novo saber ao sistema de conhecimentos previamente existente. Para Moscovici (2007), esse processo classifica, nomeia e interpreta fenômenos desconhecidos a partir de categorias já disponíveis na memória social e cultural dos grupos. Segundo Jodelet (2001), a ancoragem enraíza a representação em uma rede de significados socialmente compartilhados, permitindo que o objeto seja situado em relação a valores, crenças e práticas já estabelecidos. Além de atribuir significados ao objeto, a ancoragem também instrumentaliza o conhecimento, tornando-o útil para a interpretação da realidade e para a orientação das condutas. Nesse sentido, deve ser analisada em sua relação com os processos identitários, comunicacionais e históricos dos grupos sociais, pois os significados atribuídos aos objetos são permanentemente influenciados pelas transformações sociais e relações intergrupais (Campos, 2017). Esse processo orienta formas de agir e está associado ao domínio das práticas cotidianas.

Embora sejam descritos separadamente, os dois processos são indissociáveis e ocorrem simultaneamente. A objetivação responde à pergunta: como o objeto é concretizado? A ancoragem responde à pergunta: a partir de quais referências esse objeto é compreendido? Para pesquisar a objetivação, entrevistas e questionários mostram-se pertinentes, pois ajudam a descobrir o que as pessoas pensam sobre um objeto social e quais imagens e símbolos são utilizados para torná-lo inteligível, por meio da palavra falada ou escrita. Na análise dos registros de comunicação, a objetivação pode emergir, por exemplo, em imagens, metáforas, personificações, cenas concretas, exemplos recorrentes, que tornam conceitos abstratos em algo tangível. No estudo da ancoragem, Campos (2017) sugere identificar os sistemas de referência que tornam um objeto compreensível para um grupo social, isto é, os quadros culturais, sociais e históricos que referenciam o objeto representado. Busca-se compreender categorias, valores, crenças, ideologias, memórias e experiências que sustentam os discursos do grupo pesquisado. Na coleta de dados, surgiram indícios da ancoragem nas argumentações, nas explicações, nas classificações, nas comparações, nas justificativas e nos julgamentos utilizados em referência às práticas ante o objeto representado. É, portanto, o estudo das bases simbólicas e sociais sobre as quais uma representação é construída. Durante a análise, reconstrói-se o percurso pelo qual o sujeito tornou o objeto inteligível (Campos, 2017; Domingos, 2020; Alves-Mazzotti, 2010; Jodelet, 2001).

A partir desse referencial, a pesquisa analisou as representações de CAA elaboradas por alunos na rede municipal de ensino em Niterói (RJ). Antes da entrada em campo, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de uma universidade no estado de origem da pesquisa e todos os procedimentos éticos foram atendidos. Houve o assentimento dos participantes, bem como a autorização de seus responsáveis. Todos leram e assinaram os termos pertinentes. Participaram da pesquisa 50 alunos dos anos finais (do segundo segmento) do ensino fundamental, com idades entre 14 e 18 anos, da turma Aceleração três (AC3), correspondente ao sexto e ao sétimo ano, e da turma Aceleração quatro (AC4), que corresponde ao oitavo e ao nono ano. Essa amostra foi composta por uma cadeia de referência (Vinuto, 2014) e a conclusão da coleta adotou o critério de saturação proposto por Bauer e Gaskell (2002).

Os dados foram coletados individualmente por meio de entrevistas semiestruturadas e por questionários com itens abertos e fechados. Dos 50 alunos, 19 participaram das entrevistas, enquanto todos responderam aos questionários. Os alunos entrevistados foram identificados por letras A e pelos numerais de 1 a 19, a fim de manter o anonimato dos participantes. O *corpus* gerado a partir da transcrição das entrevistas foi analisado à luz da abordagem processual da TRS (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Os procedimentos adotados no tratamento dos dados foram: transcrição das entrevistas para a composição de *corpus*; agrupamento de unidades de sentidos; e tematização de cada agrupamento. A estratégia foi alinhada à pesquisa segundo o referencial adotado (Martins da Silva; Nascimento, 2019). Os dados dos questionários foram agrupados por unidades de sentidos em quadros com o apoio do *software* Microsoft Excel. Ao final, foram cruzadas evidências das duas etapas de coleta, visando à "triangulação entre métodos" (Flick, 2009, p. 65), à luz do quadro teórico adotado, em busca de indícios dos possíveis processos formadores de representações. A seguir, são apresentados os resultados mais significativos da pesquisa.

Resultados e discussão

Entre os participantes, predominam meninos (60%), com 15 anos de idade (52%) e 16 anos de idade (24%), autodeclarados pardos (38%) e pretos (32%). A maioria mora apenas com a mãe (54%); um número menor reside com o pai e a mãe (36%). Alguns realizam atividades remuneradas (20%) e mais da metade recebe o Bolsa Família (56%), sugerindo condições de vulnerabilidade social entre parcela significativa dos participantes.

O tempo livre é dedicado a atividades como acessar redes sociais pelo celular (78%), ouvir música (62%), assistir televisão (44%) e ler (14%). Poucos disseram estudar em casa regularmente (12%), predominando os que declararam não estudar (42%). O que se reflete na diferença entre os que informaram gostar de estudar (20%) e os que gostam apenas "às vezes" (54%). Enquanto 72% acreditam que aprenderiam mais utilizando computadores, 40% manifestaram a mesma opinião em relação ao uso de livros.

A maioria dos estudantes estava na CAA há menos de um ano (68%). Entre os motivos atribuídos às reprovações anteriores destacaram-se: muitas faltas durante o ano letivo (34%); dificuldades para aprender (28%); e problemas com professores (12%). Tais informações sugerem referências e experiências cotidianas relacionadas à escolarização e, notadamente, às classes de aceleração, o que será discutido a seguir. Para uma apresentação inteligível, os resultados foram organizados e discutidos em dois agrupamentos temáticos.

A CAA como simplificação da aprendizagem: uma classe que "pega leve"

Quando falam da CAA, os sujeitos evocam sentidos que a definem como uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem. Consideram que há um afrouxamento das regras por meio de negociações que flexibilizam as ações. Dizem que "[...] a aceleração tem um trabalho, assim, mais negociado com os alunos" (A 02, 2025). Explicam, por exemplo, que:

> [...] os professores, meio que pegam leve com a classe de aceleração, e, com o nono, eles pegam mais pesado. [...] a maior parte das vezes eu vejo que uns colegas da minha classe não fazem os deveres e eles não brigam, já com o nono ano, eles brigam. Eu tenho alguns amigos que me falam isso (A 11, 2025).

Logo, os alunos avaliam que as regras são aplicadas de maneira menos rígida do que nas turmas regulares. Essa característica não é valorizada pelos entrevistados. Ao contrário, mostram-se insatisfeitos: "A aceleração também tinha que ser... Um pouco rígido" (A 11, 2025). A rigidez disciplinar parece ser associada à seriedade da formação escolar. Nessa lógica, a ausência de controle e cobrança não é percebida como benefício, mas indício de que a turma recebe um tratamento diferenciado e menos exigente do que o dos demais discentes.

Embora essa flexibilização possa ser compreendida institucionalmente como uma estratégia para atender alunos com trajetórias marcadas por reprovações e defasagens, para os entrevistados, trata-se de um sinal

de menor rigor, menor expectativa de desempenho e menor investimento em sua formação. Os entrevistados exemplificam a partir do cotidiano escolar, quando "os professores falam que vai ter advertência, mas ficam quietos" (A 15, 2025). Do mesmo modo, afirmam que "[...] às vezes, tratam a gente igual criancinha" (A 08, 2025). Assim, a CAA é retratada como um espaço em que as exigências escolares são flexibilizadas, tanto no âmbito disciplinar quanto no pedagógico. Essas experiências contribuem para a construção de uma visão segundo a qual os alunos da aceleração são vistos como sujeitos menos capazes de responder às exigências normalmente atribuídas aos demais estudantes.

Para esses sujeitos, a simplificação não se restringe às regras de convivência, mas alcança também os conteúdos curriculares. Os participantes afirmam que a matéria da aceleração é mais simples e menos abrangente do que aquela desenvolvida nas turmas regulares. Entre os alunos, há a ideia de que essas classes possuem um nível de exigência menos elevado quanto aos conteúdos: "Tinha que ser um negócio mais forte, assim, a bem dizer. [...] porque a aceleração tem uma matéria muito mais fraca do que [...] a do nono ano" (A 08, 2025). Comparam-se com as turmas regulares e argumentam que:

> [...] as matérias não são iguais. Eles aprendem bastante coisa, sobre raiz quadrada, esses negócios assim. [...] Eu acho que a nossa é mais simples, e as deles são [...] mais avançadas que a nossa (A 01, 2025).

Consideram ainda que "[...] a classe de aceleração tinha que ensinar mais, sim, mais coisas" (A 11, 2025). Nesse sentido, o currículo torna-se um marcador simbólico das diferenças entre grupos escolares, ilustrando o que os estudantes concebem como formação inferior.

A associação entre aceleração e fragilidade curricular é reforçada pela recorrente menção a conteúdos considerados inadequados para a etapa escolar em que se encontram. Argumentam: "[...] a minha aceleração, por exemplo, está dando matéria do sexto ano[...], se a gente fosse para um nono ano normal, é... [...] A matéria do nono ano é mais difícil" (A 07, 2025). Não apenas a qualidade é questionada, mas também a quantidade

de conteúdos: "Na aceleração... é, tem menos quantidade. Já nas outras salas anteriores já tem mais" (A 06, 2025).

Os participantes que responderam aos questionários corroboram os resultados da coleta realizada por meio de entrevistas, ao considerarem, por exemplo, que as atividades são mais "fáceis" de aprender na CAA. Assim, a ideia de atraso não decorre apenas da complexidade reduzida dos conteúdos, mas também da quantidade de conhecimentos que os estudantes acreditam deixar de aprender.

Outro marcador de disparidades refere-se às atividades avaliativas que os participantes do estudo realizam na CAA. Como explicam:

> [...] os professores ainda pegam mais leve com a gente, que é aceleração. [...] com eles [no nono ano], são mais rígidos. [...] A prova é bem mais complicada para eles, entendeu? Para a gente, já não é tão complicado, porque a maioria das vezes tem prova com consulta. Agora, na maioria deles, que são regular, é tudo sem consulta, entendeu (A 19, 2025).

Nesse sentido, para o grupo, a avaliação também é uma evidência de que a escola espera menos desses estudantes. Assim, observa-se nos relatos a percepção de que os alunos da CAA são tratados de forma mais "leve" no ambiente escolar. Julgam que "[...] os professores acham que a maior parte dos alunos de aceleração repetiu e por causa disso, não gosta de fazer muito dever" (A 11, 2025). As RS organizam a comunicação entre os indivíduos de um dado grupo social, justificam posições e orientam comportamentos (Jodelet, 2001; Spink, 1993), também participam da construção das identidades sociais (Campos, 2017). Desse modo, expressões como "pegam mais leve com a gente" e "com eles, são mais rígidos" conferem materialidade às diferenças simbólicas que contribuem para caracterizar os sujeitos. Portanto, os alunos concluem que as expectativas institucionais a respeito de suas capacidades acadêmicas são reduzidas, o que contribui para reforçar sentimentos de desvalorização e exclusão.

A convergência entre os resultados desta pesquisa e os estudos de Pezzi e Marin (2016), Silva e Zago (2019) e Campos, Lopes e Santos (2020) sugere que a flexibilização curricular, embora concebida como estratégia pedagógica de inclusão, tende a ser concebida pelos estudantes como

evidência de menor valor social da formação recebida. Assim, o que é institucionalmente proposto como diferenciação pedagógica converte-se simbolicamente em diferenciação hierárquica entre grupos escolares.

A CAA como atraso na escola e na vida

Entre os participantes, a noção de CAA emerge em comparação com o modelo de progressão escolar tradicional. Alguns dos entrevistados argumentam que a CAA não estaria acelerando os estudos. Observamos, então, que vários alunos das classes de aceleração de aprendizagem não apresentavam distorção idade-série (considerando o atraso de dois anos com relação ao ano de escolaridade que deveriam cursar), tendo sido colocados nessas classes de forma equivocada. Para eles, essa estratégia significava atraso, como exemplifica o seguinte relato:

> […] a aceleração é um atraso para mim […], eles não estão adiantando a gente, estão nos atrasando […]. Porque eles praticamente falaram para mim que, como eu estou fazendo o oitavo ano de novo, é praticamente como repetir de ano (A 12, 2025).

Nos questionários, ao associarem a CAA à sua formação, argumentam, por exemplo: "Como não vão me acelerar, só me colocaram em uma sala com gente da minha idade, eu desanimei de estudar" (A 13, 2025). A dimensão do atraso que se ampara na noção de tempo escolar foi explicitada nas comparações com colegas que seguem o fluxo regular: "[…] sinto […] que está me atrasando. […] A maioria dos meus amigos e conhecidos é do nono ano e eles estão mais avançados do que eu" (A 17, 2025).

O estudo de Oliveira (2017) citou um caso semelhante, ocorrido em uma escola municipal do Rio de Janeiro, que foi atribuído à questão da discricionariedade – ou seja, à autonomia dos agentes públicos para interpretarem as regras e tomarem decisões. A autora afirmou que, de acordo com a percepção dos agentes escolares acerca dos alunos, estes poderiam ser integrados ao projeto de aceleração ou excluídos, independentemente da existência ou não da distorção idade-série. Com isso, ressalta-se que a

efetividade dessa política não ocorre mecanicamente. Mas também é orientada pela subjetividade dos agentes escolares.

Nessa direção, durante esta pesquisa, foi possível observar que o fato suscitou o sentimento de injustiça por parte dos estudantes, por considerarem que estariam recebendo uma formação precária desnecessariamente, além dos sentimentos de desvalorização e exclusão. De tal modo, o sentimento de exclusão pode não decorrer apenas da reprovação, mas também da própria organização institucional.

A noção de atraso foi observada, mesmo entre os estudantes que realmente se encontravam em distorção, sendo construída não apenas quanto ao currículo, mas também em comparação com os outros sujeitos. Relataram que, em alguns casos, os professores da AC4 retrocederam a conteúdos do sexto ano, o que os alunos consideraram ruim para a sua formação. O avanço é medido pela posição ocupada pelos colegas na estrutura escolar, indicando que o tempo escolar demarca pertencimento social. Estar em uma série diferente daquela frequentada pelos amigos da mesma faixa etária produz sentimentos de defasagem e de inferioridade.

Da comparação com as turmas regulares, surge a ironia: "[...] eles estão mais adiantados do que a gente, mesmo a gente sendo chamado de aceleração" (A 12, 2025). Logo, em vez de uma estratégia de avanço, a aceleração é elaborada como uma forma de atraso, produzindo no discurso dos sujeitos uma inversão simbólica do sentido institucional da política pública. Suprime-se das CAA o significado de correção de fluxo e suplementa-se o sentido de estagnação: "[...] eu fiz aceleração duas vezes. Aí eu fiz sexto ano aqui, normal, aí ano passado, voltei para aceleração de novo, né. Nunca saí da aceleração. Sempre na aceleração" (A 16, 2025). Assim, a política educacional proposta oficialmente como forma transitória de acelera naturaliza-se como condição permanente de atraso no contexto do grupo.

Desse modo, os alunos associam a noção de CAA ao atraso, conforme ilustra o segmento: "Tinha que fazer... Deixar todo mundo igual, eles todos passarem matéria do nono, do que passar matéria do sexto. [...] E aí acaba deixando a gente meio atrasado" (A 08, 2025). O discurso do grupo parece ter como referência a sequência consecutiva das séries escolares. De modo que, a CAA é tensionada entre a expectativa social de progressão

regular e a sua própria trajetória, produzindo-se a figura de "aluno atrasado". Isso porque avaliam a efetividade da CAA a partir do modelo tradicional de progressão escolar, no qual avançar significa cursar sucessivamente as séries previstas para sua idade. Quando essa sequência é interrompida ou reorganizada, a experiência é percebida como atraso.

Outro aspecto significativo no discurso do grupo refere-se às implicações da CAA para seu futuro. Os discursos dos estudantes sugerem que a classe de aceleração "pega leve", como causa e consequência do "aluno atrasado". Com isso, esses dois elementos parecem estar em constante interação no cotidiano escolar, mutuamente acentuados. Os sujeitos relatam insegurança quanto às próximas etapas de formação, especialmente aqueles que desejam seguir os estudos no ensino médio e em carreiras acadêmicas ou que exigem processos seletivos mais competitivos: "Em vez de passar matéria de nono, está passando matéria de sexto, porque ninguém aprende. E se a gente for para o primeiro [ano], a gente vai estar ferrado" (A 15, 2025). Argumenta-se que essa situação vivenciada "[...] pode ser ruim no futuro, quando for fazer o ensino médio ou um curso" (A 11, 2025). Da mesma forma, uma das entrevistadas explicou: "[...] eu sinto também que eu não estou sendo preparada adequadamente para o ensino médio [...], eu ainda estou com a matéria do oitavo ano em algumas matérias" (A17, 2025). Os resultados obtidos com os questionários corroboram esses relatos, pois apenas 34% dos estudantes se veem despreparados para prosseguir os estudos no ensino médio.

Para os alunos participantes, ainda que a aprendizagem na CAA seja insuficiente, isso não é um fator determinante para que não alcancem seus sonhos. Contudo, entendem que essa formação, considerada frágil, deve ser compensada pelo esforço individual. Isso pode ser observado em vários relatos como nos fragmentos: "Mas quando a gente for tentar, se esforçar pra saber, não vai ser difícil" (A 09, 2025); "[...] basta eu querer aprender. Só basta eu me esforçar" (A 19, 2025). Esses excertos mostram que suas expectativas pessoais convergem à perspectiva da meritocracia, uma vez que o sucesso acadêmico é atribuído a iniciativas e esforços individuais. Esse aspecto também pode ser evidenciado na fala a seguir:

> Tem aluno que quer aprender, mas não consegue, mas tenta, tenta. Isso, para mim, esse é o aluno que, pô, um dia na vida, no futuro, vai ter vitória. [...] No futuro, você vai ter um futuro brilhante, porque você está se esforçando. É com batalha que há vitória no futuro (A 10, 2025).

Nesse sentido, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, as definições concedidas à CAA não se organizam em torno dos objetivos oficiais da política, mas a partir da experiência prática de uma escolarização percebida como menos rigorosa, cujas consequências no processo formativo devem ser compensadas futuramente pelo empenho individual dos próprios estudantes.

Em suma, o grupo concebe a CAA como um espaço de simplificação da aprendizagem para alunos atrasados. Essa classe é caracterizada por menor rigor disciplinar; menor exigência acadêmica; currículo reduzido; avaliações facilitadas; expectativas sobre os alunos reduzidas. Essas associações produzem a imagem de uma formação que flexibiliza regras, associada ao estigma do atraso escolar e ao sentimento de preparação insuficiente para enfrentar os desafios futuros, tensionando os significados produzidos acerca da CAA.

A objetivação transforma conceitos abstratos em imagens concretas (Moscovici, 2007; Jodelet, 2001). As RS de CAA elaboradas pelos sujeitos participantes deste estudo são definidas como uma escolarização "menos exigente", "mais fácil", "mais fraca", que "pega leve" com os alunos. Essas expressões, na perspectiva da TRS, não indicam apenas opiniões dos sujeitos acerca do objeto social, trata-se da transformação de uma política abstrata para o grupo de alunos em imagens concretas.

Essas representações ancoram-se no modelo tradicional de progressão escolar. Esse modelo articula objetos de conhecimento (conteúdos) aos tempos escolares (ano/série), hierarquizando diferentes níveis educacionais. Para cada nível, há uma faixa etária considerada adequada. Portanto, os sujeitos são classificados e posicionados nesse fluxo, segundo a correlação entre tempos escolares, conhecimentos esperados e idade do estudante. Com isso, esses marcadores permitem que os alunos sejam categorizados como mais ou menos atrasados. Conforme a TRS,

> [...] significado e utilidades são atribuídos durante a gênese das representações sociais, mas, também, continuamente, pois à medida que essas últimas são instrumentalizadas, servem para interpretar a realidade e orientar as condutas (Campos, 2017, p. 778).

Os estudantes concebem a aceleração a partir de uma temporalidade prospectiva, avaliando sua experiência atual em função das exigências que antecipam para o futuro. As RS são simultaneamente processos e produtos, continuamente reconstruídos (Jodelet, 2001; Kalampalikis; Apostolidis, 2016). Nesse sentido, a qualidade da formação não é julgada apenas pelo que é aprendido no presente, mas pela suposta possibilidade de garantir condições para enfrentar etapas posteriores à escolarização.

As representações orientam condutas e ajudam a prever e a explicar as práticas sociais cotidianas (Campos, 2017; Moscovici, 2012). Os alunos acreditam que a prova é mais fácil; o currículo é mais fraco; os professores cobram menos. Logo, tendem a agir esperando menos da própria escola.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou as representações sociais de classes de aceleração de aprendizagem elaboradas pelos alunos à luz da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Os resultados indicam que o processo de objetivação se expressa nos elementos "mais fácil", "mais fraca" e "menos exigente", coordenados pela imagem de uma classe que "pega leve". Nessa construção, experiências cotidianas relacionadas à flexibilização das regras, à redução dos conteúdos e à facilitação das avaliações são selecionadas e condensadas.

Essa representação ancora-se no modelo tradicional de progressão escolar, fundamentado na correspondência entre idade, ano de escolaridade e conteúdos esperados. Com base nessa referência, os estudantes interpretam sua inserção na CAA por meio da comparação com as turmas regulares. Enquanto os colegas dessas turmas seriam percebidos como aqueles que

avançam na trajetória escolar, os estudantes da aceleração se reconhecem em uma condição de atraso.

Essas representações também participam da identificação grupal, pois a diferenciação entre "a gente", da aceleração, e "eles", das turmas regulares, associa os participantes à imagem social do "aluno atrasado". Ao mesmo tempo, os estudantes contestam essa posição ao reivindicarem reconhecimento de seu potencial. A valorização do esforço individual funciona como recurso justificatório de posicionamento. Diante de uma formação considerada insuficiente, a possibilidade de sucesso futuro é atribuída ao mérito pessoal, deslocando para o aluno parte da responsabilidade por superar as desigualdades percebidas em sua experiência escolar.

Assim, o grupo forma uma visão consensual da realidade que inverte o significado da política institucional. A CAA, oficialmente concebida como medida para a correção do fluxo, é ressignificada por seus alunos como uma fragilização da aprendizagem e um atraso acadêmico. Contudo, salienta-se que, para a TRS, diferentes grupos podem representar distintamente um mesmo fenômeno. Por isso, futuras pesquisas poderiam focalizar outros sujeitos sociais.

Considera-se que os achados deste estudo podem contribuir para a compreensão dos processos psicossociais envolvidos na efetivação dessa política, ao desvelar que os significados produzidos por aqueles que a implementam podem distanciar-se dos objetivos previstos pelos seus formuladores.

Portanto, a partir da pesquisa realizada sob o referencial da TRS, conclui-se que a organização das CAA requer considerar, para além do critério etário, as trajetórias dos alunos e suas necessidades educacionais. Torna-se igualmente relevante mobilizar práticas de ensino, sem reduzir expectativas de aprendizagem nem reforçar processos de estigmatização e exclusão.

Referências

A 01. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro), 2 jun. 2025.

A 02. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro), 4 jun. 2025.

A 06. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro), 9 jun. 2025.

A 07. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro), 11 jun. 2025.

A 08. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),11 jun. 2025.

A 09. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),12 jun. 2025.

A 10. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),12 jun. 2025.

A 11. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),16 jun. 2025.

A 12. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),18 jun. 2025.

A 13. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),18 jun. 2025.

A 15. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro), 2 jul. 2025.

A 16. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),13 ago. 2025.

A 17. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),14 ago. 2025.

A 19. **Relato**. Niterói (Rio de Janeiro),14 ago. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A construção das representações de professores do ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2010.

Alves-Mazzotti, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**, **imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das representações sociais e o campo da educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017. DOI: https://doi.org/10.5965/01045962v26n632017775.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOPES, Marianna Jannuzzi; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. Escola sob o olhar de alunos das 'classes de aceleração': um estudo de representações sociais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 928-948, set. 2020. DOI: https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103736.

CARVALHO, Andréa Machado Pereira de. **Programa de correção de fluxo no município de Rio das Ostras/RJ**: práticas docentes no enfrentamento à distorção idade-série. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais de inovação pedagógica por professores de pedagogia**. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto. Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1334-1358, 2018. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11647.

FERREIRA, David Goes. **Democracia e educação**: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Silene; PINTO, Aparecida Marcianinha. Alternativas para superação do fracasso escolar no ensino fundamental: as raízes da proposta. **Educação em Revista**, Marília, v. 1, n. 1, p. 75-82, 2000. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2000.v1n1.9361.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KALAMPALIKIS, Nikos; APOSTOLIDIS, Thémis. La perspective socio-génétique des représentations sociales. In: **Les représentations sociales**: théories, méthodes et applications. 2016.

MACHADO, Fabiana. **As percepções dos/as educandos/as e educadores/as sobre o descompasso na sequência curricular idade/ano/série**: um estudo de caso em uma escola pública. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023.

SILVA, Glauber Ranieri Martins da; NASCIMENTO, Ivany Pinto. O que dizem os professores indígenas Tembé sobre a educação escolar e o futuro da aldeia: um estudo sobre as suas representações. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n54ID17728. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17728. Acesso em: 15 set. 2026.

MEDEIROS, Humberto Claudio Passeri; SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Marcia Cristina. Habilidades sociais, motivação e percepção de apoio social em estudantes em classe de aceleração. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 40, n. 109, p. 1663-1679, abr./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.7213/psicolargum40.109.AO01.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise**, **sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Élida Furtado do. **Educação e adolescência excluída na escola no contexto do capitalismo**. 2022. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

OLIVEIRA, Marina Meira de. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. "Seguindo em frente!": o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 219-228, maio 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-353920150202953.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

REAL, Luciane Magalhães Corte; STEPANSKI, Luciane Marilei Pereira. Classe de aceleração: estudo de caso com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17., 2020, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

ROSA, Jean Carlos Schimidt da. **O programa autonomia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**: seu quadro de elaboração e as condições efetivas de realização. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SILVA, Claudiomiro da; ZAGO, Nadir. Classe de aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 217-237, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238204220219217. Acesso em: 25 maio. 2025.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira; CHAVES, Antonio Marcos. Representações sociais. In: TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; TECHIO, Elza Maria; CAMINO, Leoncio (org.). **Psicologia Social**: temas e teorias. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2023.

SPINK, Mary Jane Paris. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017.

TIBÃES, Viviane Chaves. **Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977.

Prof.ª Ms. Cintia Aparecida Quadra da Rocha Oliveira
Fundação Municipal de Educação de Niterói (Rio de Janeiro – Brasil)
Universidade Estácio de Sá (Brasil)
Orcid ID: https://orcid.org/0009-0004-2158-6482
E-mail: cintiaaqro@gmail.com

Prof. Dr. Silvio Duarte Domingos
Universidade Estácio de Sá (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Trabalho Escravo Contemporâneo
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5249-7512
E-mail: silvio.duartte@gmail.com

Recebido em 31 jul. 2026
Aceito em 14 set. 2026

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.