



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE OURO PRETO ACERCA DA PROGRESSÃO PARCIAL

Ricardo Alexandre de Figueiredo¹

Ana Cristina Ferreira²

Resumo: A maioria das políticas públicas nacionais relacionadas à Educação buscam contribuir para a promoção da inclusão e equidade. Dentre elas, a Progressão Parcial, criada na década de 1990, tem como propósito, dentre outros, reduzir a reprovação, a distorção idade-série e a evasão. O presente estudo, em desenvolvimento na Linha 1 do Mestrado em Educação Matemática da UFOP, investiga saberes docentes mobilizados quando professores de Matemática da rede pública de ensino de Ouro Preto, discutem e refletem sobre a Progressão Parcial em Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu a constituição de um grupo com seis docentes que aceitaram o convite para discutir a Progressão Parcial em Matemática. A coleta de informações envolve questionário inicial, observação dos encontros com os professores participantes, diário de campo do pesquisador subsidiado pela transcrição das gravações em áudio e vídeo dos encontros, e registros produzidos pelos(as) participantes. A análise dos dados, em andamento, envolve a triangulação dos dados produzidos e da interpretação dos mesmos à luz do referencial teórico sobre Saberes Docentes na perspectiva de Tardif (2014). Aqui é apresentado um recorte deste estudo no qual as percepções manifestadas pelos docentes acerca da Progressão Parcial.

Palavras-chave: Educação Matemática. Progressão Parcial em Matemática. Saberes Docentes. Percepções.

INTRODUÇÃO

A origem do interesse pelo tema Progressão Parcial (PP) vem de minhas próprias experiências como estudante e como docente. Vivenciei a então denominada “dependência” enquanto era estudante do Ensino Fundamental e tenho desenvolvido as ações relacionadas à PP no sistema público de ensino.

Minhas inquietações quanto à qualidade da aprendizagem proporcionada encontram eco na voz de vários colegas de trabalho, bem como na literatura.

A PP, tal como foi idealizada, buscava (e busca) reduzir os índices de reprovação, evasão e distorção idade-série, entendendo que a “cultura da reprovação” é parte de um aparelho de seleção e de exclusão no ambiente escolar. (ALMEIDA, 2012). Entretanto, da forma como tem sido desenvolvida, pouco se avança na direção de uma inclusão efetiva.

¹Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Mestrando em Educação Matemática; ricardo.figueiredo@aluno.ufop.edu.br; Prof. Dra. Ana Cristina Ferreira.

² Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Docente do Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.



Nesse sentido, busquei³ no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto uma oportunidade de estar com/escutar professores de Matemática e compreender como percebem a PP como política pública e como prática implementada pelas escolas, bem como de que forma acham que poderia ser aprimorada. A pesquisa de Mestrado, da qual este texto é um recorte, se norteia pela seguinte questão: *Que saberes docentes são mobilizados quando professores de Matemática da rede pública de ensino de Ouro Preto, discutem e refletem sobre a Progressão Parcial em Matemática?*

Neste texto, apresentamos um recorte desta pesquisa em andamento no qual analiso o primeiro encontro do grupo procurando desvelar suas percepções⁴ acerca da PP.

SABERES DOCENTES E PROGRESSÃO PARCIAL

Inicialmente, o regime de dependência, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, previa que “no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo”. (BRASIL, 1971).

Em 2004, a Resolução SEE/MG n.º 521/2004, com a aprovação do Ensino Fundamental de nove anos, estruturado em ciclos, admite nos anos finais do Ensino Fundamental a possibilidade de aprovação em regime de PP. Esta flexibilidade concedida às escolas possibilitaria que o aluno reprovado em algumas disciplinas (no máximo duas) pudesse ser promovido para a série seguinte, cursando, simultaneamente, as disciplinas da série atual e aquelas em que não obteve sucesso no ano anterior. (ALMEIDA, 2012, p. 15).

Em 2012, surgem mais inovações, a Resolução SEE n.º 2.197, de 26 de Outubro de 2012, amplia essa possibilidade para até três componentes curriculares, e, o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental passa a ter matrícula garantida no 1º ano do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual, em caso de PP, entre outras.

³ Até aqui, a redação aconteceu na primeira pessoa do singular por relatar minhas experiências pessoais. Porém, optei por redigir o restante do texto na primeira pessoa do plural por entender que sua produção envolve mais atores (orientadora, por ex.).

⁴ A noção de percepção é entendida aqui como “o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (DAVIDOFF, 1983 apud SEABRA e LIMA, 2016, p.26), porém, “as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações” (BLACKBURN, 1997, apud SEABRA e LIMA, 2016, p.26).



Essa lei apresenta “em sua essência, o princípio do respeito ao direito do cidadão e sua individualidade, no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento, levando em conta o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um” (PESSÔA, 2016, p. 49). Entretanto, estudos como o de Almeida (2012) têm evidenciado que a política de PP não alcançou os resultados esperados, destacando a ausência de orientações específicas, a escassez de práticas pedagógicas específicas, a carência de tempo e espaço pedagógico para atendimento aos alunos, dentre outros fatores.

Neste processo, os professores, protagonistas junto com os estudantes em PP, não são consultados ou ouvidos. Seus saberes, oriundos de sua formação e experiência, bem como seu conhecimento da realidade escolar e de seus alunos, são vitais (mas não suficientes) para o desenvolvimento de qualquer política pública.

Como Tardif (2014), entendemos o saber docente como todo aquele adquirido e mobilizado pelo professor em função de seu trabalho. Nessa perspectiva, “tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 192). Assim, os saberes são plurais, portanto, oriundos de várias fontes, desse modo, ele os classifica em quatro tipos: 1. saberes da formação profissional; 2. saberes disciplinares; 3. saberes curriculares; e, 4. saberes experienciais.

METODOLOGIA

Dada a natureza da questão e do objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, por considerá-la mais adequada ao esforço de procurar compreender como professores de Matemática que atuam na rede pública de Ouro Preto pensam, percebem e se relacionam com a PP.

Para isso, organizamos um grupo de discussão⁵ que reuniu professores de Matemática que manifestaram interesse e disposição em participar de cinco encontros, realizados remotamente, por meio do Google Meet. Participaram do grupo seis docentes que lecionam Matemática na rede pública de ensino: João, Carla, Helena, Joana, Taís e Eloísa.

⁵ O grupo se constituiu a partir de um convite enviado eletronicamente, no formato de um formulário do Google Form, aos(as) professores(as) de Matemática que lecionam na rede pública de Ouro Preto.



Os cinco encontros foram gravados em áudio e vídeo (com a anuência dos(as) participantes). Além disso, constituíram-se em fontes de informações: o diário de campo do pesquisador, o formulário inicial enviado aos docentes (convite) e alguns registros produzidos pelo grupo.

No presente texto, nosso foco está em identificar a percepção do grupo acerca da PP. Para isso, nos embasaremos nos dados produzidos a partir do primeiro encontro, realizado em 18 de maio de 2022, das 19h às 21h, a partir de uma consulta prévia aos seis professores.

PERCEPÇÕES ACERCA DA PROGRESSÃO PARCIAL EM MATEMÁTICA

Logo no início do primeiro encontro, João recorda a chamada "Dependência":

tivemos algumas experiências no Estado sobre progressão que no primeiro momento até [né], tinha o nome de dependência, depois colocaram progressão. E tivemos algumas experiências interessantes: com aula, [né] que realmente o aluno podia recuperar né? Eu sentia que o aluno tinha chance de recuperar. E esse modelo que está agora, é um modelo que a gente fica muito preocupado, não percebe progresso, [né] o nome é progressão, mas na verdade não se progride, é algo que é feito só pra cumprir, cumprir a norma, cumprir tabela [né], e isso realmente preocupa muito (João, $L_1 07$ a $L_1 14$). [...] Eu não sou contra a progressão não. Sou favorável enquanto a oportunidade. Agora, já manifestando, não posso ser favorável a esse modelo que está aí, né este modelo que está aí não tem cabimento (João, $L_1 83$ a $L_1 86$).

Carla compartilha suas inquietações sobre a PP:

Mas hoje mesmo eu conversei sobre esta questão da progressão, a forma como ela vem sendo executada, eu também não concordo... é porque está ali só pra....dá um consta, aquele famoso ditado: "pra inglês ver". Porque o aprendizado, ele não acontece (Carla, $L_1 100$ a $L_1 103$).[...] Se você [...], entra na progressão, e ainda que você vá fazer um trabalho, vai fazer uma prova ou alguma coisa nesse sentido, [...] você está só criando uma falsa ilusão de aprendizado, você está criando um falso dado para colocar ai nos índices da educação (Carla, $L_1 106$ a $L_1 116$).

Sua fala nos remete a Torres (2001 apud LIBÂNEO, 2012, p.18), ao analisar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990:

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar.

Taís manifesta a preocupação com a forma como são realizadas as tarefas na PP:

eu acho que a progressão do jeito que ela está funcionando não funciona na



verdade, porque coloca o aluno numa progressão parcial e nada acontece com esse aluno. Os professores tem que passar algumas atividades, [...] é trabalho para o professor e nem tanto para o aluno, porque nem sempre eles fazem (Taís, L_1 146 a L_1 150). [...] Eu me sinto um pouco inútil, assim, pensando nessa progressão do jeito que é. Pra mim não vale pra nada, [...] na verdade (Taís, L_1 163 a L_1 171).

Além disso, Heloísa destaca uma sobrecarga gerada pelo processo:

eu consigo ver em determinados alunos, assim, parece que eles estão pedindo socorro [...] pela dificuldade né, ea “Carla” falou que a dificuldade não é só em matemática, é nas outras disciplinas [...] você pega um aluno com dificuldade do português aí eu acho que complica geral, né... (Heloisa, L_1 181 a L_1 188).

Segundo Almeida (2012, p. 58), a “política de progressão parcial não influenciou positivamente na recuperação da aprendizagem, não alcançando, dessa maneira, a sua função principal: a de oportunizar aos alunos a continuidade de sua trajetória escolar, sem interrupção”. Assim, tanto não possibilita novas oportunidades, como, pelo contrário, inviabiliza a consolidação das aprendizagens que deveriam ter ocorrido no ano anterior.

da forma como ela vem acontecendo, não é dar oportunidades, pelo contrário, é tirar a oportunidade. Agora se fizer o trabalho bem feito, em contraturno, com professor, abordando todo o conteúdo daquele ano, com o aluno assistindo aula, como tem que ser, aí sim, é dar uma oportunidade. Mas como ela acontece hoje, não, eu diria que não é nem “ficar no zero a zero” não, é tirar a oportunidade [...] verdade eles estão tirando (Carla, L_1 515 a L_1 521).

Questionamos os professores se teriam alguma sugestão, alternativa para aplicar a progressão parcial aos nossos alunos, e João, reforça sua ideia sobre investir no contraturno:

Se o menino não foi alfabetizado, ele não precisa alfabetizar? E a questão do letramento matemático, se ele não tem um cálculo básico, ele não precisa aprender o cálculo básico? Então é pra investir mesmo nisso. É pra investir no contraturno (João, L_1 205 a L_1 208). [...] Interessante que a gente está falando da progressão, [...] estamos vivendo este momento pós-pandemia, onde as dificuldades são enormes. E nós voltamos fazendo do mesmo, como se não tivesse tido pandemia. Estamos com a mesma carga horária, [...] só que mudou é o seguinte foi que os alunos ficaram dois anos extremamente parados, [...]. É como se todos os alunos ou a grande maioria agora estivessem em progressão. São vários conteúdos que eles não viram, não aprenderam, não venceram. E você tem que trabalhar lá na série que você está com dois anos de defasagem. Então é o momento de se pensar na educação integral, era um momento de se pensar em um investimento maior, de ter o contraturno (João, L_1 212 a L_1 222).

Taís também ressalta o abismo em relação à aprendizagem, causado aos alunos que ficaram em casa dois anos devido a pandemia:

Eu tenho alunos no sexto ano que não sabem ler, não tem o básico, não sabem ler,



não sabem as operações básicas e nós professores também temos que nos virar porque também não tem pedagogo assim na escola pra dar esse suporte. Então assim eu vejo que é bem complicado e vai ser mais complicado ainda, igual a gente está falando, colocar todo mundo na progressão (Taís, L₁333 a L₁338).

Entendemos aqui que a educação se encontra em um "abismo educacional", que afeta uma geração possivelmente comprometida em relação a habilidades não consolidadas. Contudo, "os abismos sociais já se fazem presentes em nossa sociedade muito antes da chegada da pandemia. [...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita" (HOFFMANN, 2021, p. 04).

Carla compartilha os conflitos que existem em construir um planejamento que não corresponda com BNCC, e a cobrança por um planejamento:

um contraturno, onde a gente vai ter que trabalhar toda essa base de matemática, [...], eu trabalho nas quatro turmas de oitavo ano, conteúdos do sexto ano. Sendo que, tem situações que eu tenho que retomar o conteúdo, lá do quinto ano (Carla, L₁235 a L₁239). [...] foi o que eu fiz. E ir trabalhando até onde for possível. E o quê que eu faço hoje, infelizmente tem que ser feito desta forma, porque, existe o planejamento que a gente tem que passar para o governo. Independente de ser governo municipal, estadual ou federal (Carla, L₁249 a L₁253).

A professora sugere ainda que a tecnologia pode ser um aliado para contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A gente está trabalhando com alunos que são filhos da tecnologia, então não adianta a gente querer tirar celular do uso da sala de aula, [...] a gente tem que orientar os meninos nos momentos que eles vão utilizar esse recurso. A gente tem que fazer desse material um aliado, [...] e não um adversário (Carla, L₁265 a L₁269). [...] eu criei um grupo que eu dei o nome de conteúdos da matemática da escola tal, ali eu coloquei todos os meus alunos e vou inserindo vídeos. Vídeos falando sobre tabuada, sobre frações, sobre propriedades da multiplicação, propriedades da adição, e eu vou inserindo esses vídeos. (Carla, L₁271 a L₁278).

Nessa linha de utilizar a tecnologia como aliada, Heloísa menciona a criação de um grupo no *whatsapp* para ajudar os alunos: "acho que vou criar um grupo com eles que ainda dá tempo de salvar alguma coisa. E acho que através do grupo também com vídeos, com alguma coisa que possa auxiliar aí, talvez o desenvolvimento deles vai ser melhor, né?". (Heloísa, L₁387 a L₁389).

Carla relata ainda uma proposta apresentada por ela à pedagoga da prefeitura:

O projeto [...], foi o seguinte: cria o contraturno, pra continuar estimulando esses alunos que tem mais facilidade, vão pegar esses meninos, eles vão se tornar monitores. [...] na faculdade nós temos monitores! [...] vão ganhar um certificado



de monitoria de tantas horas semanais, em tal turma, [...]. Porque é mérito deles, é mérito deles. Os demais alunos vão ser beneficiados com o quê? com o conhecimento que eles adquiriram, né, esses monitores com o conhecimento que eles adquiriram durante um determinado tempo. Então é “juntando a fome com a vontade de comer”, é estimular aquele aluno que estudou, a continuar estudando, é pegar aquele aluno que está com defasagem e fazer com que ele melhore seu conhecimento através do próprio colega, porque aí são pares iguais, né, são colegas de sala de aula, às vezes eles se sentem até mais à vontade de falar com eles do que com o professor (Carla, L_1441 a L_1446).

João valoriza a proposta da colega e acrescenta:

Então, isto que nós estamos falando não é novidade, não é novidade né, eu acho que, isso tem que ficar claro para os políticos e nossos governantes. A necessidade realmente de fazer né, um contraturno, de buscar é ... Inclusive, buscar parcerias se preciso for..... Até a “Carla” comentou, nós temos a licenciatura em matemática, nós temos jovens precisando fazer estágio....acho que assim, dá pra fazer um projeto né, Ouro Preto tem essa facilidade, dá pra fazer um projeto muito bom, dá pra fazer um projeto muito bom. Mas é claro que tem que fazer um projeto, tem que desenvolver, tem que fazer um investimento, tem que ter interesse por parte do poder público (João, L_1490 a L_1497).

Tais ideias reforçam a percepção de Tardif e Lessard (2014, p.26) de que “os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio”.

À TÍTULO DE SÍNTESE

Este breve texto evidencia claramente que professores de Matemática – experientes, alguns com formação mais ampla em especializações ou Mestrado – embora não sejam contrários à PP, avaliam que, da forma como tem sido proposta, é uma política pública que pode trazer danos e gerar exclusão, caminhando na direção oposta à proposta em sua criação.

Tal situação já era grave mesmo antes da pandemia comprometer ainda mais a educação pública no país e aumentar a desigualdade no acesso ao direito de aprender.

Apesar de tudo isso, os(as) docentes participantes do estudo comprovam que não têm espaço para se manifestar, não são convidados(as) a propor alternativas e não lhes são proporcionados recursos e condições para usarem seus saberes, sua experiência e seus conhecimentos acerca dos alunos e do currículo para promoverem uma PP que possa beneficiar, efetivamente, aos envolvidos(as).

Contudo, ainda assim, eles(as) também dão mostras de resistência e de compromisso com a educação, ao seguirem buscando caminhos, criando grupos no *whatsapp* e insistindo em apresentar propostas às instâncias superiores.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. J. A. **A Progressão Parcial em Parte da Rede Mineira de Ensino: A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/547565/publicacao/15714278>>. Acesso em 11 de jun. de 2021.

HOFFMANN, Y. T. Desvelar o óbvio: o abismo social e educacional na pandemia. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–8, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16152.061. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16152>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação & Formação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 14 set. 2022.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B0BA6379C-550E-4F42-B847-008CC6FD2987%7D_resolucao_521.pdf. Acesso em 29 ago. 2020.

_____. Subsecretaria de Estado da Educação. Resolução SEE Nº 2197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em 21 set. 2021.

PESSOA, A. R. **Estudo sobre Caminhos e Práticas da Progressão Parcial em Duas Escolas da Regional Metropolitana II – São Gonçalo Rio de Janeiro**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Tardif, M.; Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 11 de jun. de 2021.