

## A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOSE A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

ANDRADE, Salete Pereira de  
Prefeitura Municipal de Curitiba  
PPGECM, UFPR  
saletean@terra.com.br

Formatado: Inglês (EUA)

### Resumo:

Neste texto expomos um estudo que buscou na literatura compreensões sobre o ciclo de alfabetização matemática. Fomos a textos de pesquisadores que vem estudando o viés histórico da progressão continuada por esta ideia estar no centro das discussões do ciclo de alfabetização. Na sequência, nos voltamos à política pública educacional para a alfabetização nas escolas brasileiras. Encontramos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possibilidades de alargarmos entendimento sobre a escola e ciclo de alfabetização. Em síntese, realizamos um estudo analítico reflexivo que teve por meta trazer compreensões sobre organização da escolaridade em ciclos, ciclo de alfabetização, bem como sobre a alfabetização matemática, deflagradas pelo explícito na legislação vigente e nos cadernos de formação do PNAIC.

**Palavras-chave:** anos iniciais; alfabetização matemática; ciclo de alfabetização; formação de professores.

### Introdução

Nas últimas décadas encontramos muitas políticas públicas educacionais com a intenção de tornar a escola mais “eficiente e igualitária”. Uma delas diz respeito ao aumento significativo de propostas, ensaios e implementação de organização da escolaridade em ciclos. Neste texto vamos expor um estudo analítico reflexivo com a intenção de trazer compreensões sobre organização da escolaridade em ciclos, ciclo de alfabetização, bem como sobre a alfabetização matemática, deflagradas pelo explícito na legislação vigente e no material de formação disponível aos professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

### 1. A implementação dos ciclos para a alfabetização: um diálogo entre documentos oficiais e pesquisadores brasileiros

Mainardes (2009), ao analisar as questões relacionadas à política de ciclos no Brasil esclarece:

O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante o processo de escolarização. Com essa forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2,3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos (MAINARDES 2009, p. 11).

Historicamente o modelo de escola adotado no Brasil consistia em séries anuais e com reprovação também anual. Assim a escola garantia mecanismos para selecionar alunos, tanto pela limitação de vagas como pela reprovação. De acordo como Jacomini:

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) *não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal*. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia como o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries os critérios rígidos de promoção entre séries possibilitavam, ao final do curso primários ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que concluíam. A reprovação não causava mal estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente (JACOMINI, 2009, p. 560, grifos nossos).

Reduzir as taxas de reprovação e conseqüentemente o desperdício de recursos financeiros era uma das justificativas das autoridades educacionais para a proposição da “aprovação em massa” que teve início nas décadas de 1910 e 1920. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor da Instrução do Estado de São Paulo, recomendava a eliminação da reprovação como medida adequada nos anos iniciais. (BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; MAINARDES, 2001, 2007, 2009).

A discussão sobre a promoção automática volta a ser enfatizada na década de 1950, início de 1960, e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944, torna-se principal veículo utilizado pelo campo oficial e pedagógico para apresentar argumentos, favoráveis ou contrários, a tal proposta. De acordo com Oliveira Fernandes (2000) a revista continha artigos de educadores expressivos no contexto educacional brasileiro, bem como apresentava, de certa forma, o discurso oficial. Alguns destes chamavam a atenção para a necessidade de instituir a promoção automática, evitando a má destinação de recursos públicos, outros para os efeitos da reprovação, e outros apontavam também para a necessidade de novas ações para a melhoria da educação básica, incluindo a formação de professores. A revista constituiu-se num verdadeiro painel das ideias, sucessivas décadas, sobre os problemas da escola elementar e suas causas (PATTO, 1988).

Segundo Silva (1990 apud Assis, 2012), entre 1950 e 1980 ocorreu o mais intenso processo de modernização pelo qual o Brasil passou, alterando profundamente a fisionomia social, econômica e política do país. Foi nítida a mudança em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais relevantes, e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas no período que antecedeu 1950: a industrialização, a integração no conjunto econômico capitalista mundial e a concentração de renda.

A concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas atingiu mais da metade da população em 1970. A questão do analfabetismo era tratada como preocupante por Reis Filho

[...] A sociedade brasileira, nos últimos 20 anos, trocou sua base econômica agrícola pela industrial. As exigências de melhor preparo de mão de obra acentuam-se. Quando a *simples alfabetização já basta*, não conseguimos sequer oferecê-la a mais de 25 milhões de brasileiros! Ora, na sociedade industrial a *cultura letrada* não é apenas condição de ajustamento social, mas também de sobrevivência individual. As grandes massas rurais que a partir de 1960 migraram para as cidades [...], aí permanecem analfabetas, formando o colossal contingente de marginalizados na periferia das metrópoles” (REIS FILHO, 1974 apud Ribeiro, p.161, 1995 grifos nossos).

Sabe-se que os altos índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, na grande maioria dos casos, estavam diretamente relacionados à dificuldade da escola em ensinar a ler e a escrever. Em 1971, segundo Germano:

[...] quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao ensino superior. No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino “assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência” (GERMANO, 2005, apud ASSIS, 2012, p. 168).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a implantação de experiências pioneiras de políticas de não reprovação na escola primária, desenvolvidas no período 1958 a 1984 no Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro, demonstram que havia um adiamento da reprovação. Como as taxas de retenção eram altas nos anos em que ela era permitida havia heterogeneidade nas turmas o que dificultava o trabalho dos professores (MAINARDES, 2007, 2009).

Esses programas tiveram pouco tempo de duração, exceto a experiência do Estado de Santa Catarina (1970 a 1984) onde os resultados obtidos foram pouco satisfatórios. Entre as razões apontadas para os resultados insatisfatórios, Mainardes (2007) comenta o fato de que muitos professores desconheciam os fundamentos dessas reformas, tiveram pouca

participação durante os processos de sua formulação e implementação e as estratégias de formação continuada foram insuficientes e descontínuas.

A intervenção das Forças Armadas na política do Brasil ocorreu de forma duradoura a partir de 1964, por meio da implantação de um regime político ditatorial. A fragilidade no governo militar, que começava a dar sinal de esgotamento, provocou alterações no cenário político brasileiro. Nas eleições estaduais de 1982, os partidos políticos considerados de oposição assumem o governo em dez dos vinte e seis estados brasileiros. Tal fato permitiu que políticas inovadoras fossem implementadas nesses estados, tais como: a ampliação da participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na formação continuada de professores e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar (MAINARDES, 2009, p. 39).

Em meio ao processo de redemocratização do país, e da crescente participação dos movimentos sociais e da sociedade civil, é promulgada a Constituição de 1988, que tem como elemento marcante “a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular” (TÁCITO, 2002, p. 55). Há avanços em relação ao direito de escolarização gratuita porque o próprio texto constitucional (art. 208, VII, § 1º.) preconiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público.

O avanço não se dá apenas pelo fato de declarar a educação como direito universal e dever do Estado, e sim por reconhecer a educação como direito subjetivo. Abre-se o entendimento de que o indivíduo que não tivesse acesso ao ensino gratuito, a partir de então, teria a legitimidade para exigir do Estado a efetivação do direito, podendo recorrer aos mecanismos jurídicos para fazê-lo, responsabilizando as autoridades competentes pelo não oferecimento da escolarização obrigatória e gratuita. Da mesma forma o faz a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 5º, e também o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente -, em seu artigo 54, § 1º.

A aprovação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), em 20 de dezembro de 1996, depois de oito anos de discussões no congresso Nacional, também sinalizou possibilidades de modernização e real democratização para o sistema educacional brasileiro, uma vez que segundo Neubauer(2003)

[...] estão inscritas e garantidas as diferentes formas de organização do ensino que ampliam as possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. É nela que está claramente proposta a aprendizagem em progressão continuada na forma de ciclos. Lá estão apontadas também as formas de fazê-la com sucesso: ampliação da jornada escolar, a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as horas de trabalho coletivo remunerado do professor para avaliação e capacitação; a proposta de esquemas de aceleração de aprendizagem para alunos multi-repetentes com grande defasagem idade-série; além do direito à reclassificação

de estudos para todos aqueles que conseguiram aprender, independentemente da frequência às escolas. É uma lei revolucionária, que buscava provocar enormes mudanças no sistema educacional brasileiro, na medida em que refletia o espírito de seu patrono: criar condições de acesso ao conhecimento para toda a população, o que até então a escola brasileira fora incapaz de fazer (NEUBAUER, 2003, não p.)

Demo (1998) afirma que se trata de uma “lei antiquada”, mas que “contém avanços ponderáveis, que permitem, sobretudo em seu senso de pela flexibilidade legal, rumar para inovações importantes”. Entreas modificações advindas da aprovação da LDB, o Artigo 23 assegura que as redes escolares a autonomia para decidir sobre a organização do ensino.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

A mesma Lei incorporou a modalidade de organização da educação básica em ciclos de aprendizagem e conforme dispostos nos § 1º e 2º do Art. 32 é permitindo aos sistemas de ensino o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e a utilização do regime de progressão continuada, eliminando a reprovação em alguns anos ou séries.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para a implantação do Ensino Fundamental de Noveanos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade já previstas na lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Sobre a articulação e continuidade da trajetória escolar a resolução estabelece:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os *prejuízos que a repetência* pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. 8 § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, *será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção*, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Dessa forma, a lei contribuiu para reacender a discussão da organização da escolaridade em ciclos e sobre a reprovação, principalmente nos três primeiros anos de escolaridade, ao apontar a complexidade do processo de alfabetização.

Como vimos, a legislação que entrou em vigor nos últimos anos demonstra explicitamente um movimento de modificar o regime seriado em modelos alternativos, como a

proposta de organização do sistema escolar em ciclos de aprendizagem, que entre outros aspectos diminuem os índices de repetência.

Mainardes e Stremel (2012) destacam alguns aspectos que têm fundamentado a ideia de que a política de ciclos é viável e adequada para a escola pública:

a) a compreensão de que a aprendizagem precisa ser entendida como um processo contínuo, o que dispensaria interrupções desnecessárias, a exemplo do que faz a reprovação anual; e b) a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático pressupõe a implementação de políticas que visem à superação de práticas que, historicamente, têm levado à exclusão de alunos do processo de escolarização. A concepção da aprendizagem como um processo contínuo tem sido particularmente destacada no processo de alfabetização, uma vez que esse processo dificilmente se dá apenas em um ano escolar. Assim, garantir um tempo maior para que as crianças da classe trabalhadora possam obter a apropriação da leitura e da escrita é uma questão essencial e que deve ser garantida a todas as crianças de modo efetivo (MAINARDES; STREMEL, 2012, p.7).

Compreendemos que algumas oposições podem ser feitas, principalmente em relação às condições de implementação. Entretanto, trataremos de examinar tal proposta de organização observando principalmente os elementos de continuidade e complexidade do processo de alfabetização. Mais do que questionar a eficácia da organização da escolaridade em graus, os impactos causados pela reprovação e a desarticulação do currículo escolar durante o processo de escolarização proposto no modelo de seriação, pressupõe também a discussão sobre metodologia, avaliação, formação continuada de professores, entre outros aspectos (MAINARDES; STREMEL, 2012).

Surtem novos desafios relacionados ao não aprendizado ou aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino.

[...] o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do ensino (FREITAS, 2004, p. 79).

Numa síntese compreensiva do que vem se mostrando nos textos de pesquisadores e na legislação perguntamos: como a mudança na organização da escolaridade se manifesta na sala de aula? O que de fato implica considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo de alfabetização, portanto sequencial e não passível de interrupção? Que implicações vem para o ensino da matemática?

## 2. Alfabetização matemática e o ciclo de alfabetização

No documento “*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino*”

*Fundamental*” divulgado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2012, a alfabetização é apresentada como o maior desafio a ser enfrentado pelo Brasil e são citadas duas maneiras distintas de compreendê-la:

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido *lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido *lato* se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012, p. 27).

Reconhecer que a ideia da pluralidade de práticas sociais em torno da escrita, reforça que diferentemente da forma de como era tradicionalmente conduzido o ensino da matemática na escola, é preciso ampliar a utilização de práticas que estão relacionadas a contextos específicos de uso do conhecimento matemático nos fazeres matemáticos da sociedade em geral. Ao discutir o tema, Fonseca (2009) adverte:

As mesmas considerações sobre as preocupações de educadoras e educadores brasileiros em relação à democratização e à efetividade das oportunidades de aquisição do código escrito da língua e da apropriação da cultura escrita socialmente valorizadas podem ser tomadas quando nos voltamos para a apropriação de práticas que associamos à Matemática – aquelas que envolvem: contagens, ordenação e outras relações e operações com quantidades; identificação, análise, classificação e construção de formas e padrões; medições, probabilidades e estimativas. Assim como nossas preocupações não se podem restringir à avaliação do “estado” ou “condição” que assume “aquele que aprende a ler e escrever”, também não se podem ater a contabilizar quem e o quanto se consegue resolver problemas que envolvem relações quantificadas ou quantificáveis; se a ainda frágil democratização das oportunidades de participação da cultura socialmente valorizada nos leva a interessarmos-nos pela concepção, pelas estratégias, pelo desenvolvimento e pela avaliação de ações voltadas à viabilização ou à potencialização de processos de apropriação da cultura escrita, também nos faz procurar compreender, e tornar mais efetivos e acessíveis, processos que promovam a apropriação de certos modos de *matematicar* (FONSECA, 2009, p.50).

A discussão sobre as práticas sociais vem assumindo a centralidade no debate sobre letramento e numeramento. Mesmo sendo oriundos de campos distintos do conhecimento, as discussões a respeito dos conceitos de letramento e numeramento reforçam que o ensino da língua portuguesa e da matemática devem superar a natureza simbólica que caracteriza os sistemas notacionais e regras utilizados tanto na escrita de palavras como de números

evidenciando que as práticas sociais influenciam a forma como esses conhecimentos são articulados dentro e fora da escola. Fonseca observa que:

O termo *numeramento* começa a ser adotado em abordagens que assumem que, para descrever e analisar adequadamente as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos, seria necessário considerá-las como práticas sociais. Assim, no sentido de destacar o caráter sociocultural dessas experiências, seria importante demarcar que a abordagem pretendida quando se adota a perspectiva do *numeramento* não se voltaria para a identificação de competências e habilidades associadas ao ensino formal de uma única disciplina escolar ou de um único campo de conhecimento. Com efeito, tal abordagem quer distinguir-se daquelas que se dispõem a analisar tais experiências a partir de sua decomposição em comportamentos observáveis – formulados por descritores regidos por verbos no infinitivo impessoal -, que visam destacar aspectos técnicos e cognitivos num sentido mais estrito e que servem a outros propósitos educacionais ou científicos, assumidos em textos que preferem expressões como *instrução matemática* ou mesmo *ensino e aprendizagem* da (com artigo definido) Matemática (FONSECA 2009, p. 49).

A opção pela mobilização de um conceito não se restringe, pois, a escolha dessa ou daquela palavra, movida por avaliação de sua elegância ou precisão (Fonseca, 2009, p. 57).

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolveu-se em 2013, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. No ano seguinte, em 2014, para a segunda etapa deste processo formativo o objetivo era o aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, mas com ênfase em Matemática e é nesse material que surge com mais ênfase a expressão e “alfabetização matemática” e “alfabetização matemática na perspectiva do letramento”.

A expressão “Alfabetização Matemática” na perspectiva do letramento, frequentemente usada nos Cadernos de Formação, segundo Fonseca (2014), pode ser entendida como “o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo” (Brasil, 2014, p.31).

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, requer também considerar que os estudantes, mesmo antes do início do processo de escolarização, vivem numa sociedade letrada. Isso quer dizer que além do uso da língua escrita, o uso da matemática em suas atividades cotidianas ou de seus familiares, inevitavelmente tem contato com textos escritos, uso social dos números seja para medir, contar ou identificar, formulando constantemente hipóteses sobre sua utilidade e seu funcionamento.

Não pode se reduzir a matemática escolar ao ensino mera repetição do traçado de algarismos, decodificação dos números e treino de técnicas operatórias das quatro operações

básicas, aritméticas. É necessário ir além, permitir desenvolvimento de experiências escolares ricas que contemplem de maneira articulada e simultânea a alfabetização, o letramento, enfim, a alfabetização matemática das pessoas. Entendemos que pensar sobre os significados de alfabetização matemática é pensar sobre as funções do ensino da matemática nos anos iniciais, o seu papel e como ela acontece.

Ao discutir o ensino de matemática para o Ciclo de alfabetização, o documento “*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.o, 2.o e 3.o anos) do Ensino Fundamental*”, já citado anteriormente, ressalta que a escola deve oferecer ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir na sociedade, ciente de sua ação, e assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. Destaca-se, ainda, que

A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Esse é um longo processo que deverá, posteriormente, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade (BRASIL, 2012, p. 60).

Fonseca (2014) reafirma que o principal compromisso do Ciclo é com a alfabetização, no entanto compreende a Alfabetização Matemática num sentido amplo, que se relaciona ao processo de letramento, e esclarece que

A dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, a Alfabetização Matemática como entendendo aqui – o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo – não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais.

A Alfabetização Matemática que se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvem – no contexto escolar e fora dele –, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação (BRASIL, 2014, p.31).

Nessa perspectiva não cabe considerar a alfabetização como algo que ocorre pontualmente, portanto em um único ano letivo. Caso neste ano não ocorra, o caminho seria refazer o trajeto já percorrido em busca do que escapou na caminhada anterior. Mais do que discutir avanços e retrocessos na organização da escolaridade em ciclos, o que vem sendo

considerados são as implicações dos três anos iniciais do ensino fundamental como o ciclo de alfabetização. Diferente da proposta de simplesmente eliminar ou adiar a reprovação, propõe a redefinição do papel da avaliação, uma vez que tira o foco do conteúdo escolar a ser ensinado, trazendo a tona outras questões, já que na proposta do PNAIC pergunta-se por - Quem é essa criança? Como ela pode avançar? Quem é o professor que atua nos iniciais? Como esse professor se forma para alfabetizar?

Entretanto, a busca constante pela melhoria dos índices de sucesso escolar, também no ensino da Matemática, pressupõe mais do que eleger metodologias que respeitem o ritmo de cada criança, que permitam conhecer seu modo de agir, pensar, favorecendo que esse período, três anos iniciais, leve em consideração o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, tempo este de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse, valorizando os diferentes saberes prévios, tornando a sala de aula um espaço de expressão e produção de conhecimento, um espaço onde à criança é permitido intervir e questionar a partir das suas lógicas, expressar-se e aprender, mantendo a ludicidade. Espaço-tempo de produção de conhecimento, de reflexão individual na coletividade, sem a rigidez imposta pelo treino de algoritmos e aplicação de regras, demanda estudo e diálogo. Estudo porque reforça a importância da formação continuada e diálogo constante entre professores, entre os gestores e pais em busca de estabelecer novos caminhos reconhecendo que há muito a avançar.

### 3. Conclusão

Revisitamos alguns fatos do percurso da progressão automática, progressão continuada e organização da escolaridade em ciclos no Brasil, destacando algumas implicações dessa organização e a institucionalização do ciclo de alfabetização no intuito de chamar a atenção para o fato de que mais do que se opor a escola seriada que impõe um único tempo de aprendizagem a diferentes ritmos dos alunos a institucionalização do Ciclo de Alfabetização nos convida a refletir sobre a complexidade desse processo e nos desafia a assegurar esse direito de aprender de todas as crianças brasileiras.

Assim, compreendemos que a organização da escolaridade em ciclos, o destaque ao ciclo de alfabetização e alfabetização matemática que nos ficam explicitados pela legislação vigente e nos cadernos de formação do PNAIC com esse estudo, nos revelam a necessidade de uma reflexão para além da questão de avaliação, retenção e suas implicações na gestão de um projeto educativo. Requer compreender que a alfabetização matemática na proposta de ciclos no contexto do PNAIC, implica na urgência de discussões acerca do modo como o

conhecimento é tratado, um pensar no espaço-tempo de produção de conhecimento no ciclo de alfabetização. Entendemos que pensar sobre os significados de alfabetização matemática é pensar sobre as funções do ensino da matemática nos anos iniciais, o seu papel e como ela acontece.

#### 4. Referências

ASSIS, R. M. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewfile/171/89>>. Acesso em: 18 out. 2015.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012b.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento.** In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair (Orgs.). Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Alfabetização Matemática.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação Brasília: MEC/SEB, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dez. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.** In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009 a. (Questões da nossa época, 137).

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009b.

\_\_\_\_\_; STREMEL, S. **A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental e Nove Anos: reflexões e perspectivas.** *Jornal de Políticas Educacionais*, n.11, p. 3-11, jan./jun. 2012.

NEUBAUER, Rose. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** 2003. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001)> Acesso em: 30 set. 2015.

DE OLIVEIRA FERNANDES, Cláudia. **A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 197, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.** *Cadernos de pesquisa* 65 (1988): 72-77.

TÁCITO, Caio. **Constituições Brasileiras: 1988.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas Senado Federal, 2012. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/139952> 18/10/2015> Acesso em 18 out. 2015.