

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS CICLOS DE APRENDIZAGENS NO
ESTADO DO MATO GROSSO

NEIDIANE GOULART LIMA PAIVA

FREDERICO WESTPHALEN

2026

NEIDIANE GOULART LIMA PAIVA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS CICLOS DE APRENDIZAGENS NO
ESTADO DO MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado,
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de
Frederico Westphalen – como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Riboli.

FREDERICO WESTPHALEN

2026

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

– Mestrado e Doutorado em Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Cesar Riboli

Mestranda

Neidiane Goulart Lima Paiva

Temática

Políticas Públicas Educacionais e os Ciclos de Aprendizagens no Estado do Mato Grosso.

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO	3
RESUMO.....	5
1. INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA.....	11
2.1 Percurso da pesquisa.....	13
2.2 Estado do Conhecimento	14
3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO: MARCOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL... 26	
3.1 Políticas Públicas Educacionais.....	28
3.1.2 Políticas Públicas Educacionais na Constituição Federal de 1988.....	32
a) Políticas Educacionais e a LDB.....	33
b) As Políticas Públicas Educacionais em Consonância com Plano Nacional de Educação (PNE)	36
c) Políticas Públicas Educacionais e a BNCC.....	38
4. CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA E O CICLO DE APRENDIZAGEM	41
4.1 O Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso. 46	
4.2 O Ciclo de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso. 51	
5. A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM DE MT EM CONSONÂNCIA COM A LDB E PNE.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	74

RESUMO

Esta dissertação pertencente à área da Educação, vinculada à linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e vinculada ao projeto de Pesquisa Educação, Direito e Sociedade, tendo como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais e os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso, MT, buscando verificar sua consonância com as diretrizes de avaliação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Os objetivos específicos envolvem o estudo das políticas educacionais, a análise dos Ciclos de Aprendizagem e a identificação de sua articulação com as políticas de avaliação previstas na legislação vigente no Brasil. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, utilizando análise de conteúdo como técnica principal. As principais fontes são documentos legais e orientadores, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), o PNE (2014- 2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Estaduais que disciplinam a política de Ciclos de Aprendizagem. Os resultados indicam que o estado de Mato Grosso tem buscado implementar novas estratégias de aprendizagem como forma de enfrentamento às defasagens educacionais, evidenciando o esforço por uma política educacional mais alinhada às necessidades contemporâneas. Espera-se que o estudo contribua para uma reflexão crítica sobre a efetividade das políticas públicas educacionais na promoção da aprendizagem e avaliação educacional estadual.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Ciclos de Aprendizagem; Avaliação; Ensino Fundamental; Mato Grosso.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o propósito de analisar as políticas públicas educacionais e os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso, a fim de verificar sua consonância com as diretrizes de avaliação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a temática e sua aplicabilidade no contexto das escolas estaduais mato-grossenses.

A pesquisadora é graduada em Ciências Biológicas (2008), especialista em Educação e Gestão Ambiental (2009) e em Coordenação Pedagógica (2015). Servidora efetiva da rede estadual de educação de Mato Grosso desde 2014, atua na área de gestão escolar, exercendo atualmente a função de coordenadora pedagógica em uma escola estadual. O interesse pelas políticas públicas educacionais surgiu a partir da vivência prática na escola e da observação das demandas locais, municipais e regionais, levando-a a refletir sobre formas de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em sua unidade escolar. Atualmente, é mestranda em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, vinculada ao projeto de Pesquisa, Educação, Direito e Sociedade, desenvolvendo estudos voltados às interações entre gestão escolar e políticas públicas no contexto mato-grossense.

A trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora evidência um compromisso contínuo com a melhoria da educação pública, especialmente no contexto das escolas estaduais de Mato Grosso. A atuação como coordenadora pedagógica e sua inserção na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação reforçam seu olhar atento às necessidades de uma Unidade Escolar e às implicações das políticas educacionais no cotidiano da mesma.

A partir dessa vivência prática e investigativa, possibilita-se compreender que, para que as políticas educacionais sejam eficazes, é fundamental considerar diversos aspectos diretamente ligados à aprendizagem dos estudantes. A qualidade do ensino é um fator determinante nesse processo. A implementação de currículos alinhados com as necessidades educacionais contemporâneas, a utilização de metodologias pedagógicas eficazes e o uso de recursos didáticos adequados são fundamentais para estimular o interesse e o aprendizado dos alunos.

A organização do currículo do Ensino Fundamental assume papel central na consolidação de políticas educacionais que priorizem a aprendizagem. A estruturação do ensino por ciclos emerge como uma alternativa à lógica tradicional da seriação, ao propor uma organização mais flexível do tempo e dos processos pedagógicos. Diferentemente do modelo seriado, que fragmenta o percurso escolar em etapas anuais rígidas, os ciclos consideram períodos mais amplos de desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa desenvolvida pela mestranda contribui para a reflexão ao lançar luz sobre como a proposta de organização por ciclos busca superar práticas excludentes historicamente associadas à seriação, como a reprovação recorrente e a retenção anual, que muitas vezes contribuem para a evasão e o fracasso escolar.

Ao excluir a seriação como eixo estruturante, esse modelo educacional passa a enfatizar a progressão continuada, o acompanhamento sistemático da aprendizagem e a intervenção pedagógica ao longo do processo, e não apenas ao final de cada ano letivo.

Assim, a reorganização curricular por ciclos não representa apenas uma mudança administrativa, mas uma concepção pedagógica que coloca o desenvolvimento integral do estudante no centro da ação educativa. Trata-se de alinhar a estrutura do currículo aos princípios de equidade, inclusão e garantia do direito à aprendizagem, reafirmando o compromisso das políticas públicas com uma educação de qualidade para todos.

Para que as políticas educacionais sejam eficazes, é fundamental considerar diversos aspectos que estão diretamente ligados à aprendizagem dos estudantes. A qualidade do ensino é um fator determinante. A implementação de currículos alinhados com as necessidades educacionais contemporâneas, a utilização de metodologias pedagógicas eficazes e o uso de recursos didáticos adequados são fundamentais para estimular o interesse e o aprendizado dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) é o marco legal na educação brasileira para garantir a universalização do acesso à educação, no entanto, desafios como a qualidade do ensino, formação docente e a infraestrutura das escolas ainda persistem em várias regiões do país. Evidentemente que para aprimorar a aprendizagem dos estudantes, é fundamental que as políticas públicas

educacionais sejam efetivamente implementadas.

A operacionalização dessas políticas acontece por meio de estratégias que assegurem aos estudantes não somente o ingresso, como também a permanência nas escolas. Nessa busca, o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) apresenta metas para o país atingir uma Educação com qualidade e mais equitativa (BRASIL, 2014). E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteadora dos currículos locais, determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Brasil, 2018).

Neste cenário de reflexão sobre educação, permanência e currículo, ressalto o redesenho e a reorganização curricular na segunda etapa da educação básica, o Ensino Fundamental, o Estado de Mato Grosso tem o objetivo de inovar e construir uma educação que prepara o estudante para enfrentar desafios do futuro, implementou os Ciclos de Aprendizagens, o qual acredita que irá potencializar o acompanhamento motor, cognitivo, cultural e socioemocional dos estudantes.

“O Ciclo de Aprendizagem representa uma oportunidade para construir uma aprendizagem lógica, cujo objetivo é permitir que os estudantes avancem no currículo à medida que demonstrem domínio dos conteúdos e competências. Seu princípio fundamental é desenvolver as habilidades necessárias para efetivo exercício da cidadania e inclusão social, primando pela formação integral do indivíduo, articulando o desenvolvimento humano, emocional, cultural, cognitivo e social. Dessa forma, o Ciclo de Aprendizagem oferece caminhos para o sucesso escolar e combate o fracasso na aprendizagem” (OCEF/MT,2024).

A organização curricular por Ciclo de formação humana foi alvo de muitas críticas, tendo sido destacadas várias das suas fragilidades, entre as quais, o estudante que tinha suas faltas computadas somente ao final do ciclo; ou seja, ao final de três anos, nisso, estudantes faltosos dos anos finais (7º; 8º e 9º ano) não demonstravam comprometimentos com seus estudos e com a unidade escolar, até porque, outro agravante seria os conceitos atribuídos aos componentes curriculares ao invés de notas (média), algo que a comunidade escolar cobrava do estado.

“As dificuldades mais citadas em todas as audiências e reuniões é o fato de o aluno passar para a fase seguinte do Ciclo mesmo sem alcançar a aprendizagem esperada, chegando ao final do Ensino Fundamental com uma grande defasagem de conhecimento, o que coloca em dúvida a eficácia do Ciclo de Formação Humana, sem falar na enorme evasão e reprovação no 1º ano do Ensino Médio” (MATO GROSSO. *ALMT*. Cuiabá, 2016 p.17).

Em 2024, foi apresentado então as escolas estaduais o documento Organização Curricular do Ensino Fundamental no Mato Grosso, que tem como propostas fundamentais o retorno numérico das avaliações, mudando de *Conceito* para *Notas* (Média), e se o estudante, não conseguindo média em quatro componente curricular no final do ano, o mesmo permanecerá retido no mesmo ano; serão quatro Ciclos que contemplam dois anos em cada um; assim sendo, no currículo da Educação Fundamental haverá quatro ciclos e o último ciclo será dividido em dois ciclos, cada um dos dois anos.

O documento Organização Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso tem como propositura a organização por Ciclo de Aprendizagem, pois segundo a SEDUC/MT, trata-se de:

“O ciclo de Aprendizagem é a estratégia mais adequada para atender aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pois estabelece uma estrutura coerente para organização e progressão do ensino-aprendizagem aos longos dos anos do ensino fundamental” (OCEF/MT, 2024).

Como parte de avaliação do processo, espera-se diagnósticos de êxitos dos estudantes nas avaliações externas e internas que servirá como indicador da política implementada. Além disso, as escolas devem desempenhar um papel fundamental para superação do fracasso escolar de estudantes e fortalecimento da política da abordagem de ciclos de aprendizagem. Dessa forma, salienta-se a importância de as instituições educacionais utilizarem instrumentos avaliativos adequados para diagnosticar a realidade educacional:

“Na unidade escolar, existem momentos oficiais de avaliação previstos no calendário escolar anual, como o Conselho de Classe e as Intervenções Pedagógicas. Esses momentos são essenciais para **avaliar** coletivamente o processo de ensino e aprendizagem na escola” (OCEF/MT, 2024, grifo nosso).

Assim, em busca do fortalecimento de uma política pública educacional efetiva, o documento da Organização Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso apresenta objetivos e metas pragmáticas concentrando na aprendizagem significativa; ademais, reconhece-se que o Currículo, de acordo com Perrenoud, é uma construção em constante evolução e jamais totalmente finalizada e definitiva.

Diante de leitura para compreensão da temática, do assunto já referenciado, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa a ser investigado: “As políticas

públicas educacionais de Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental II, implementadas pelo Estado do Mato Grosso, estão em conformidade com os princípios e diretrizes de avaliação estabelecidos pela LDB e pelo PNE?”.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais e os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso, de modo a evidenciar se estão em consonância com as políticas de avaliação da LDB e do PNE. Para isso, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Estudar as Políticas Públicas Educacionais no aspecto teórico e normativo, para identificar os principais marcos relacionados a avaliação;
- Analisar Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso implementado enquanto política pública de nível estadual;
- Avaliar e identificar a consonância da Política Pública Educacional de Ciclo de Aprendizagem implementada no Mato Grosso com as políticas de avaliação da educação nacional contidas na LDB e PNE.

Com o intuito de proporcionar uma visão clara do percurso investigativo, esta pesquisa está organizada em capítulos que articulam os fundamentos teóricos, os marcos normativos e a análise da realidade educacional mato-grossense.

A Metodologia é o segundo capítulo desta dissertação, nela a pesquisa é apresentada como o caminho sistemático para alcançar os objetivos propostos e responder ao problema de investigação. O trabalho adota uma abordagem qualitativa, a natureza da pesquisa é classificada como bibliográfica, documental e exploratória; utiliza a técnica de análise de conteúdo, fundamentada na teoria de Laurence Bardin, que se estrutura em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

A análise recai sobre documentos normativos centrais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos documentos curriculares específicos do estado de Mato Grosso

O Estado do Conhecimento, parte do segundo capítulo, trata do mapeamento de produções acadêmicas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando descritores específicos para verificar o ineditismo do tema e identificar lacunas em pesquisas anteriores.

No terceiro capítulo, intitulado "Educação como Direito: Marcos das Políticas Públicas no Brasil", o leitor encontrará uma análise teórica e conceitual sobre o tema, além do detalhamento dos marcos legais que fundamentam as políticas educacionais brasileiras. Serão abordadas as diretrizes da Constituição Federal de 1988, da LDB, da BNCC e do PNE, estabelecendo a base normativa para a compreensão do sistema educacional.

O quarto capítulo, "Ciclo de Formação Humana e o Ciclo de Aprendizagem", dedica-se a conceituar essas estratégias de organização escolar como enfrentamento à exclusão e à seriação tradicional. Nele, é apresentado o percurso histórico do Ciclo de Formação Humana no Mato Grosso e a transição para o novo Ciclo de Aprendizagem, implementado a partir de 2024 como estratégia para potencializar o desenvolvimento integral do estudante.

Na sequência, o quinto capítulo, "A Política de Avaliação do Ciclo de Aprendizagem de MT em Consonância com a LDB e PNE", aprofunda a análise dos mecanismos avaliativos adotados pelo estado. O foco recairá sobre a verificação da consonância entre as práticas de avaliação do Mato Grosso e as diretrizes nacionais, discutindo a introdução de notas numéricas e a avaliação de competências socioemocionais.

Por fim, as Considerações Finais apresentam uma síntese dos resultados obtidos, confirmando se as políticas de Ciclos de Aprendizagem no estado estão alinhadas aos princípios da LDB e do PNE, além de refletir sobre os desafios e perspectivas para a melhoria da qualidade do ensino público.

2 . METODOLOGIA

A metodologia é uma das partes mais importantes de um trabalho científico, por definir o caminho que será percorrido para alcançar os objetivos propostos e responder às questões da pesquisa. A metodologia desempenha um papel essencial na produção do conhecimento, permitindo a investigação de fenômenos de forma sistemática e fundamentada. Além disso, a metodologia fornece transparência ao processo investigativo, permitindo que outros pesquisadores compreendam e, se necessário, repliquem ou avancem no conhecimento produzido.

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa, cujo foco está na compreensão aprofundada de fenômenos sociais e culturais, enfatizando a subjetividade e a interação dos indivíduos com o contexto em que estão inseridos. De acordo com Minayo (2001), essa abordagem se caracteriza pela interpretação e análise das dinâmicas sociais, sendo amplamente aplicada nas ciências humanas e sociais. A respeito da análise de dados, Minayo (1994) esclarece:

“Podemos apontar três finalidades dessa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO 1994 p.69).

Flick (2009) complementa que a pesquisa qualitativa busca explorar significados, crenças, valores e práticas sociais a partir das perspectivas dos próprios sujeitos envolvidos. No contexto da análise documental, Cellard (2008) enfatiza a relevância do uso de fontes primárias, como relatórios, documentos oficiais, cartas e registros administrativos. Segundo o autor, essa abordagem oferece acesso a informações originais que podem complementar ou contrastar com dados obtidos por outras metodologias, viabilizando análises críticas e inovadoras. No presente trabalho, essa abordagem foi empregada para gerar relatórios analíticos de dados.

Para as análises de materiais publicados, como artigos científicos, teses e dissertações relacionadas à temática de Política Pública Educacional para o Ciclo de Aprendizagem de Mato Grosso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (2003) destacam que essa metodologia é essencial para contextualizar o problema de pesquisa e identificar lacunas no conhecimento, fornecendo uma base teórica para investigações empíricas.

A análise de conteúdo, associada à metodologia qualitativa, foi outro recurso empregado. Essa técnica de análise de dados textuais ou visuais busca identificar padrões, categorias e significados, tanto implícitos quanto explícitos. Bardin (2016), uma das principais autoras a sistematizar essa metodologia, propõe três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados. A autora define a análise de conteúdo como:

“(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter,

por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Essas metodologias, embora distintas, foram utilizadas de forma complementar neste trabalho. A abordagem qualitativa possibilitou uma imersão nas subjetividades dos fenômenos; as pesquisas bibliográfica e documental forneceram suporte teórico e empírico; e a análise de conteúdo ofereceu ferramentas para explorar e interpretar os dados de maneira sistemática. Juntas, essas metodologias formaram uma base sólida e versátil para a produção científica do estudo em questão.

2.1 Percurso da pesquisa

Para a presente pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), a qual se estruturou em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa abordagem metodológica permite organizar, selecionar e interpretar dados de forma sistemática, favorecendo a compreensão dos significados implícitos nos documentos analisados. O foco recaiu sobre os impactos das políticas públicas educacionais, com ênfase no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto do Ensino Fundamental II no estado de Mato Grosso, considerando o viés da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A análise documental foi conduzida com base nos documentos normativos centrais da educação brasileira, incluindo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), além dos documentos curriculares específicos do estado de Mato Grosso. A BNCC, por seu caráter prescritivo e orientador dos currículos escolares, foi analisada quanto às suas implicações para a prática pedagógica e para a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental II. O PNE, por sua vez, foi considerado a partir das metas que buscam garantir equidade, qualidade e valorização dos profissionais da educação.

Para a fundamentação teórica e a construção do estado do conhecimento,

foi realizada uma revisão de literatura com base em teses, dissertações e artigos científicos que discutem políticas públicas educacionais, avaliação e currículo. Também foram analisados documentos oficiais que embasam a política educacional brasileira e mato-grossense, como parte do esforço em compreender as transformações e os desafios impostos pelas diretrizes curriculares atuais.

A leitura crítica desses materiais foi orientada por teorias que abordam a formação do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes, o que permitiu identificar ações, tensões e avanços decorrentes da implementação das políticas públicas no Ensino Fundamental II.

Com isso, espera-se que a análise desenvolvida contribua para compreender de forma crítica os efeitos das políticas públicas sobre a aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação educacional. A utilização da análise de conteúdo possibilitou a construção de categorias analíticas que serviram de base para a interpretação dos resultados, buscando atender aos objetivos propostos pela pesquisa e revelar os caminhos percorridos e os desafios ainda existentes no processo de consolidação de uma educação pública de qualidade em Mato Grosso.

2.2 Estado do Conhecimento

O estado do conhecimento, também denominado estado da arte, refere-se ao mapeamento de produções acadêmicas relevantes, tais como dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos científicos e comunicações apresentadas em eventos acadêmicos.

Conforme apontam Morosini e Fernandes (2014), esse tipo de levantamento permite identificar as temáticas em debate em uma determinada comunidade científica, evidenciando tanto os caminhos metodológicos quanto as formas de construção textual adotadas pelos pesquisadores.

Assim, realizar um estudo do estado do conhecimento não apenas contribui para o aprofundamento teórico, como também possibilita reconhecer lacunas na produção existente e direcionar futuras investigações a partir de perspectivas ainda pouco exploradas em pesquisas:

“No entendimento, estado do conhecimento é identificação, registro,

categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar a sua contribuição para a presença do novo na monografia” (Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. 2014, p. 155).

Morosini e Fernandes (2014) enfatizam a importância de identificar, selecionar, sistematizar e categorizar informações para compreender os conceitos, as perspectivas teóricas e a aplicabilidade em diferentes contextos. Essa abordagem visa auxiliar pesquisadores, professores e estudantes a organizarem as informações existentes, que se expandem rapidamente, permitindo uma visão mais clara do campo científico e contribuindo para a construção de textos acadêmicos fundamentados.

Com o objetivo de mapear as pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre o tema da Política Pública Educacional e o Ciclo de Aprendizagem em Mato Grosso, identificar sua abundância ou escassez e estabelecer uma base de referência para o trabalho em questão, foi conduzida uma pesquisa do “estado do conhecimento”.

Essa pesquisa foi realizada por meio do banco de dados disponível no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>, que reúne o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram analisadas dissertações e teses produzidas em instituições públicas e privadas do país, utilizando cinco descritores relacionados às Políticas Públicas Educacionais e ao Ciclo de Aprendizagem. Os resultados quantitativos obtidos estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Descritores pesquisados no “Estado do conhecimento”

Descritor/Filtros	Dissertações	Teses	Total
Descritor 1: Políticas Públicas			
Políticas Públicas – Sem refinamento	4063	1561	5624
“Políticas Públicas” – Com refinamento	1973	778	2751
“Políticas Públicas” com filtro na Temática “educação e política educacional”	298	158	456
Descritor 2: Políticas Públicas Educacionais			
Políticas Públicas Educacionais – Sem refinamento	976	388	1364
“Políticas Públicas Educacionais” - Com refinamento	641	221	1103

Descritor 3: Ciclos de Aprendizagem em Mato Grosso			
Ciclos de Aprendizagem em Mato Grosso – Sem refinamento	14	0	14
“Ciclos de Aprendizagem em Mato Grosso” – Com refinamento	13	0	13
Descritor 4: Políticas de Avaliação da LDB e PNE			
Políticas de Avaliação da LDB e PNE – Sem refinamento	1	1	2
“Políticas de Avaliação da LDB e PNE” – Com refinamento	0	0	0
Descritor 5: Tema Integrado			
“As políticas públicas educacionais para o Ciclo de Aprendizagem em MT alinhadas às Políticas de Avaliação da LDB e PNE”	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisas na Plataforma CAPES, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 19/12/2024.

Para realização da pesquisa utilizou-se o filtro das produções dos anos de 2014 a 2024 por se tratar das produções mais recentes e possivelmente estarem em consonância com os avanços obtidos pelas políticas públicas educacionais nos últimos anos. Utilizando os descritores, identificamos um total de 11.327 trabalhos.

Para selecionar aqueles que seriam analisados na pesquisa, realizamos inicialmente uma triagem temática, descartando os estudos que não estavam relacionados ao nosso objeto de investigação.

Em seguida, os textos filtrados passaram por uma leitura dos resumos, com o objetivo de identificar aspectos semelhantes à nossa proposta. Ao final desse processo, foram selecionadas algumas dissertações e teses, que serviram como base teórica para um estudo mais aprofundado.

Para o descritor 1, relacionado a “Políticas Públicas”, foram encontrados diversos resultados, sendo aplicados dois tipos de filtros: um por tema e outro por refinamento. No caso do descritor 2, foi adicionada a palavra “educacionais”, resultando na expressão “Políticas Públicas Educacionais”, e utilizou-se apenas o filtro de refinamento, conforme indicado no Quadro 1 de descritores.

No descritor 3, “Ciclos de Aprendizagem MT”, foram identificados quatorze trabalhos de dissertação e nenhuma tese, destacando-se que todos os estudos eram anteriores ao período estabelecido para a coleta de dados e estavam classificados como “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”.

Para o descritor 4, apenas um trabalho de dissertação e um de tese foram

encontrados. Já no quinto e último descritor, relacionado ao tema do trabalho, não foram encontrados resultados de pesquisas nem para teses nem para dissertações o que se comprova tratar-se de pesquisa inédita.

A partir dessas primeiras análises de quantitativos, foi realizada uma nova busca, selecionando no painel de opções o filtro educação; refinando a busca, o painel de informações quantitativas identificou 17 publicações de Mestrados e/ou Doutorados.

Quadro 2 - Tabela dos títulos das dissertações mais próximas dessa pesquisa:

Descritores: “Ciclos de Aprendizagem em Mato Grosso” / “Políticas de Avaliação da LDB e PNE”			
Título	Ano	Autor(a)	Instituição
Políticas Curriculares para a Educação Infantil: O Caso da BNCC 2015-2017	2017	Poliana Ferreira de Oliveira	Universidade Estadual de Maringá
A Política Curricular para o Ensino de Geografia no Estado de Mato Grosso	2018	Eduardo de Lima Cunha	UFR / UFMT
O Processo de Implementação do Terceiro Ciclo para as Aprendizagens: Concepções Docentes	2019	Alisson Moura Chagas	Universidade Católica de Brasília
Alfabetização a partir do trabalho com sequência didática: Reflexões sobre o processo de Aprendizagem de Leitura e Escrita	2019	Marcilene Muniz Monteiro Conceição	UFMT
O Processo de Apropriação de Políticas Públicas pelos professores em uma escola Mineira: Possibilidades e Desafios	2019	Flávia Ferreira de Souza	UFJF
A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	2019	Tiago Cortinaz da Silva	UFRGS
Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análises	2021	Liziana Arâmbula Teixeira	UFGD
Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a Formação Continuada dos Professores de Língua Portuguesa: Desafios para uma Educação de Qualidade	2021	Nilceia Saldanha Carneiro	Universidade Católica de Santos
O uso dos resultados da Avaliação em larga escala no Trabalho Pedagógico com o 3º Ciclo do EF das Escolas do Distrito Federal	2021	Adna Oliveira da Silva	UnB
A Política de Oferta do Ensino Fundamental no Estado do Paraná: Uma Análise da Articulação pedagógica entre Anos Iniciais e Finais	2021	Mauricio Pastor dos Santos	PUC-PR
Avaliação da Aprendizagem de Matemática em escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso: Encontros e Desencontros entre Ensino Fundamental e Ensino Médio	2022	Sandra Terezinha Marchiori	UFMT
Análise da Política de Avaliação Nacional da Alfabetização	2022	Maisa Malta	UNESP (Júlio de Mesquita Filho)
A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar	2022	Geiza Marcela Scapim Lopes	Universidade do Oeste Paulista

Política Educacional no Estado do Ceará e a Melhoria da Aprendizagem associada ao Índice de Qualidade da Educação	2022	Liduína Maria Gomes	UECE
Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina: Sua objetivação na Prática Pedagógica	2023	Marizete de Oliveira	UNISUL
A reprovação ao final do ciclo de alfabetização e discricionariedade: uma análise em uma escola carioca	2023	Layla do Carmo Cruz dos Santos	UFRJ
Ciclo de aprendizagem na perspectiva do ciclo de formação humana: uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2024	Rosângela dos Santos Cerqueira	UFBA

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2024/2025)

Conforme o Quadro 02, diante das buscas realizadas, foram selecionadas algumas dissertações que possuem relação com a temática da dissertação. Todas elas constituíram estudo de metodologia qualitativa, sendo a maioria oriundas de universidades públicas. Observa-se maior concentração de pesquisas nos anos de 2019, 2021 e 2022, cada um representando 23,5% do total das produções analisadas. Os anos de 2017, 2018 e 2024 apresentam menor incidência (5,9% cada), enquanto 2023 corresponde a 11,8% das pesquisas.

São produções recentes. Após a finalização das buscas, procedeu-se à análise dos títulos das publicações com temáticas mais próximas à pesquisa, a fim de selecionar, nessa etapa inicial, aquelas que indicassem maior aproximação com o objeto de estudo da presente investigação.

Com o título, “Políticas Curriculares para a Educação Infantil: O Caso da BNCC (2015-2017)” - da pesquisadora Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá — trata da análise crítica das políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil no Brasil, com foco específico no processo de elaboração e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de investigar como as políticas curriculares foram formuladas para a Educação Infantil no contexto da BNCC (2015-2017), dando destaque à inserção de princípios como competências, habilidades e avaliação no documento curricular nacional. A autora procura compreender quais sentidos e concepções de educação e de currículo estão encarnados nessa política pública, especialmente ao analisá-la como um instrumento normativo que orienta o desenvolvimento curricular nos estados e municípios brasileiros.

A Dissertação “Política Curricular para o Ensino de Geografia no Estado de Mato Grosso (2018)” é uma análise acadêmica, de autoria de Eduardo de Lima

Cunha, pela UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso); a pesquisa trata da reconfiguração da política curricular para o ensino fundamental, com foco específico na disciplina de Geografia no estado de Mato Grosso, no período de 2015 a 2018.

A pesquisa defendida em 2019 por Chagas intitulada “O processo de implementação do terceiro ciclo para as aprendizagens: concepções docentes” trata da investigação de como ocorreu a implementação da política pública de organização escolar em ciclos. O trabalho analisa o processo de transição da organização escolar tradicional, seriada por séries/anos, para um modelo de ciclos para as aprendizagens — especificamente o terceiro ciclo do Ensino Fundamental — a partir das concepções e experiências docentes, como professores percebem, vivenciam e interpretam essa mudança organizacional; no Distrito Federal (e em algumas outras redes públicas), políticas educacionais reorganizaram a escolaridade em ciclos de aprendizagem, em vez do modelo convencional de séries isoladas.

A dissertação “Alfabetização a partir do trabalho com sequência didática: reflexões sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita” — da pesquisadora Conceição do PPG/UFMT — trata de investigar a alfabetização de crianças a partir da utilização de *sequências didáticas* como metodologia de ensino, com foco nas reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; a dissertação analisa se o uso de *sequências didáticas* constitui um recurso metodológico eficaz para apoiar a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades ou defasagens no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura para o nível esperado em sua etapa escolar.

O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira: possibilidades e desafios é uma pesquisa acadêmica de mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2019/2020. O trabalho investiga como as políticas públicas educacionais são recebidas, compreendidas e apropriadas pelos professores em uma escola pública do estado de Minas Gerais — no caso, a Escola Estadual Barão do Rio Branco. A pesquisa procura entender de que maneira essas políticas chegam à escola e como os docentes as integram (ou não) em suas práticas pedagógicas, bem como quais obstáculos e possibilidades existem nesse processo.

Em 2019 a dissertação “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” tratando, de modo geral, do processo de elaboração da BNCC no Brasil, analisando seus fundamentos políticos, legais, pedagógicos e históricos, com foco específico nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Teixeira, no ano de 2021 defendeu sua pesquisa, com base no ano de dois mil e dezenove, com o título “Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise” versa uma análise crítica dos discursos que fundamentam e sustentam a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída no Brasil em 2019, buscando compreender quais concepções de alfabetização, linguagem, ensino e aprendizagem estão presentes nesse documento e em seus textos correlatos.

A Dissertação de Carneiro (2021): “Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a Formação Continuada dos Professores de Língua Portuguesa: Desafios para uma Educação de Qualidade” chamou a atenção por se tratar de um estudo que evidencia que os conteúdos e competências exigidos nas avaliações externas nem sempre estão alinhados com o que realmente é ensinado em sala de aula, gerando uma lacuna significativa entre avaliação e prática docente.

O papel das avaliações externas (como SAEB, Prova Brasil ou avaliações distritais) nas políticas educacionais é a dissertação sob título “O uso dos resultados da Avaliação em larga escala no Trabalho Pedagógico com o 3º Ciclo do Ensino Fundamental das Escolas do Distrito Federal” a pesquisadora faz análise de como os resultados das avaliações externas em larga escala são apropriados e utilizados no cotidiano pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal, especialmente no 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Em síntese, a dissertação “A Política de Oferta do Ensino Fundamental no Estado do Paraná: uma análise da viabilização da articulação pedagógica entre Anos Iniciais e Anos Finais” analisa se a política de oferta do Ensino Fundamental no Estado do Paraná contribui para garantir a continuidade pedagógica entre os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano), ou se acaba reforçando rupturas no percurso escolar dos estudantes, com possíveis prejuízos à aprendizagem e à permanência na escola.

A “Avaliação da Aprendizagem de Matemática em escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso: encontros e desencontros entre Ensino Fundamental e Ensino Médio” é um estudo acadêmico de mestrado em Educação, defendido na

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 2022. Ela trata de analisar como a avaliação da aprendizagem em Matemática é realizada no contexto das escolas públicas de Mato Grosso, especialmente observando a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio — momentos em que ocorrem *encontros e desencontros* no processo avaliativo e no desenvolvimento do conhecimento matemático. O estudo considera as práticas avaliativas aplicadas em escolas públicas estaduais de Mato Grosso e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao avançarem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

A dissertação “Análise da Política de Avaliação Nacional da Alfabetização” (2022) trata do estudo crítico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) enquanto política pública educacional, buscando compreender seus fundamentos, objetivos, concepções de alfabetização e os efeitos produzidos no sistema educacional e nas práticas pedagógicas. Em síntese, a dissertação analisa a Avaliação Nacional da Alfabetização não apenas como um instrumento técnico, mas como uma política educacional carregada de concepções ideológicas, que produz efeitos concretos sobre a alfabetização e o cotidiano escolar.

A dissertação “A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar” analisa o processo de implementação da BNCC no contexto escolar, com foco no papel da gestão escolar. O estudo investiga os principais desafios enfrentados por gestores e professores, como a necessidade de adequação curricular, a formação continuada dos docentes, as resistências às mudanças e as limitações estruturais. Além disso, examina as ações e estratégias adotadas pela gestão escolar para promover a compreensão da BNCC, reorganizar o Projeto Político-Pedagógico e apoiar o trabalho pedagógico. Conclui que a atuação da gestão é fundamental para mediar a política curricular e favorecer sua efetivação no cotidiano da escola, embora o processo seja marcado por tensões e desafios.

“Política Educacional no Estado do Ceará e a melhoria da aprendizagem associada aos repasses do Índice de Qualidade da Educação” é uma dissertação que investiga o modelo de política educacional cearense que vincula repasses financeiros ao desempenho escolar, por meio do Índice de Qualidade da Educação (IQE). O estudo analisa como esse mecanismo busca estimular a melhoria da aprendizagem nas redes municipais, avaliando os efeitos sobre a gestão escolar, o planejamento pedagógico e as práticas docentes. A pesquisa também discute os

desafios e limitações do modelo, como a pressão por resultados, o foco em indicadores quantitativos e os impactos sobre a autonomia pedagógica. Conclui que, embora a política incentive melhorias mensuráveis na aprendizagem, é necessário equilibrar resultados com qualidade educativa e desenvolvimento integral dos alunos.

O estudo realizado na pesquisa “Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina: Sua objetivação na Prática Pedagógica” (2023) analisa como a política estadual de alfabetização é efetivada nas práticas pedagógicas das escolas de Santa Catarina. Investiga a relação entre as diretrizes oficiais da política curricular e a atuação dos professores em sala de aula, considerando a formação docente, o acompanhamento pedagógico e os recursos disponíveis. A pesquisa identifica desafios na implementação, como limitações de tempo, materiais e preparo dos educadores, e discute como esses fatores impactam a aprendizagem das crianças. Conclui que, embora a política estabeleça objetivos claros, sua efetivação depende da mediação da gestão escolar e do engajamento docente, evidenciando a necessidade de suporte contínuo para transformar diretrizes em prática pedagógica de qualidade.

A pesquisadora Santos, em sua dissertação: “A reprovação ao final do ciclo de alfabetização e discricionariedade: uma análise em uma escola carioca” (UFRJ – 2023). Traz uma pesquisa qualitativa que investiga o fenômeno da reprovação escolar ao término do ciclo de alfabetização, enfocando como a discricionariedade — ou seja, o julgamento e a autonomia dos atores escolares (como docentes e gestores) — influencia as decisões de retenção dos alunos em uma escola do Rio de Janeiro. A dissertação busca compreender as práticas, critérios e implicações da reprovação nesse contexto e como elas refletem sobre a organização escolar e as trajetórias dos estudantes.

Cerqueira, em sua Produção Técnico-Tecnológica (PTT) intitulada “Ciclo de aprendizagem na perspectiva do ciclo de formação humana: uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (2024), trouxe uma reflexão crítica e propositiva acerca da implementação do currículo por ciclos na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), situada em Salvador. A autora investiga as tensões e possibilidades inerentes à organização curricular por ciclos em contextos de vulnerabilidade social,

propondo uma articulação entre os pressupostos da formação humana e a estrutura administrativa dos ciclos de aprendizagem adotados pela rede municipal.

A partir da análise das dissertações examinadas, constata-se que cada estudo evidencia aspectos distintos das políticas educacionais. Algumas destacam-se pela forma como os currículos foram estruturados, outras, pelas reconfigurações necessárias nas políticas de formação docente, e ainda outras, pelos impactos — positivos ou negativos - que determinadas políticas públicas puderam e podem exercer sobre estados específicos ou sobre os grupos diretamente afetados.

Foram analisados também, artigos que tratam sobre a temática do trabalho. Abaixo, apresento uma tabela com os principais artigos e documentos utilizados como fontes da dissertação, detalhando seus títulos, autores e os contextos de publicação informados:

Quadro 01 – Artigos e documentos analisados sobre Ciclos de Formação

Título do Artigo / Documento	Autor(es)	Fonte / Contexto
A Formação Humana e a opção pelos Ciclos de Formação	Ana Cristina Hammel e Liliam Faria Porto Borges	IX ANPED SUL (2012)
Avaliação: uma perspectiva emancipatória	Jussara Loch	Revista Química Nova na Escola (QNEsc)
Ciclos de Formação	Jefferson Mainardes	Portal Gestrado (UFMG)
Ciclos: Estudos sobre as Políticas Implementadas no Brasil	Elba Siqueira de Sá Barretto e Sandra Zákia Sousa	27ª Reunião Anual da ANPEd
Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade?	Cleyde Nunes Leite Souza	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás
Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	SciELO / Faculdade de Educação da UFMG
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Ministério da Educação (MEC)	Documento Institucional (2013)
Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente	Zoia Ribeiro Prestes, Elizabeth Tunes e Roberto Ribeiro da Silva	Revistas UFMT
Ciclos de Formação Humana	Autoria Colaborativa	Wikipédia, a enciclopédia livre
Perguntas e Respostas: O que é progressão continuada?	Equipe Técnica	Portal Todos Pela Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisas em sites google e google acadêmico 2025/2026.

Os textos apontados acima, analisaram a Educação Básica no Brasil, destacando a transição de modelos tradicionais para propostas que priorizam a formação humana integral e a inclusão social. As fontes exploram a implementação dos ciclos de formação, uma alternativa ao sistema de séries que visa respeitar o tempo de

aprendizagem individual e combater a exclusão escolar. Uma atenção especial é dada à avaliação emancipatória, que substitui a simples atribuição de notas por um processo dialógico e participativo entre educadores, alunos e famílias.

Além disso, os documentos apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo bases para modalidades específicas como educação do campo, indígena e quilombola. Nos textos em destaque objetivaram transformar a escola em um espaço de justiça social e desenvolvimento pleno do sujeito. Dessa forma, a educação é reafirmada como um direito fundamental voltado para a autonomia e a cidadania.

Quadro 02 – Artigos analisados sobre Ciclo aprendizagem e Avaliação nos ciclos.

Título do Artigo	Autores	Ano	Objetivo Principal / Foco
Ciclos de Formação: Contraposição ao Modelo Seriado	Rose Márcia da Silva	2015	Analisar a concepção de ciclos de Luiz Carlos de Freitas em oposição ao modelo de seriação tradicional.
Da Implantação do Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso até a Proposta de Reorganização Curricular... em 2023	Alfredo Alves do Nascimento Junior et al.	2024	Analisar historicamente o processo de implantação dos ciclos em MT e os desafios até as propostas de 2023.
Educação integral uma escola inclusiva: na perspectiva de ciclo de formação humana	Vania Piau Santana Campos e Cilene Maria Lima Antunes Maciel	2021	Compreender rupturas e fragmentações nas práticas de ensino-aprendizagem na rede municipal de Cuiabá.
Escola Ciclada em Mato Grosso (Resumo)	Antonio Carlos Maximo et al.	2006	Apresentar a proposta da Escola Ciclada em MT com base na produção bibliográfica do GPPE-MT e da SEDUC.
O Processo de Apresentação das Orientações Curriculares aos Professores... na Cidade de Sinop (MT)	Magno Rodrigo da Silva e Edson Pereira Barbosa	2017	Discutir como o currículo das Orientações Curriculares (OC) foi apresentado aos professores de matemática em Sinop.
O Ciclo de Formação A'uwẽ e a Organização Escolar	Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci et al.	2012	Discutir a relação entre as fases de vida do povo Xavante (A'uwẽ) e a organização escolar por ciclos.
Laboratório de Aprendizagem: Perfil dos Alunos Encaminhados do 4º e 5º Anos	Neide da Silva Campos	2017	Analisar o perfil e as justificativas de encaminhamento de alunos ao laboratório de aprendizagem em Cuiabá.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisas em sites google e google acadêmico 2025/2026

De forma sucinta, apresento-lhes as principais ideias dos autores evidenciados no quadro; começo pelo artigo científico “O Processo de Apresentação das Orientações Curriculares aos Professores”; onde as Orientações Curriculares de Mato

Grosso foram introduzidas aos professores de matemática na rede estadual de Sinop. Por meio de uma pesquisa qualitativa que incluiu análise documental e grupos focais, os autores investigam a relação entre o currículo prescrito e a formação continuada no projeto Sala de Educador.

Os resultados indicam que os docentes se sentem distantes do processo de elaboração, percebendo as diretrizes como uma imposição governamental em vez de uma construção coletiva. As evidências apontam que a falta de participação efetiva e as limitações na dinâmica formativa dificultam a aplicação prática da teoria em sala de aula. Assim, o estudo destaca o sentimento de isolamento dos professores diante dos desafios de implementar as reformas educacionais propostas.

A análise dos Ciclos de Formação Humana (CFH) em Mato Grosso, conforme o artigo, revela uma proposta pedagógica que busca romper com o modelo seriado tradicional, focando no desenvolvimento integral do estudante e no respeito aos seus ritmos de aprendizagem.

As fontes destacam uma lacuna significativa entre o que é proclamado nas políticas públicas e o que é percebido no cotidiano escolar: Muitos professores sentem que a implantação foi arbitrária e sem o preparo adequado pela SEDUC. A "ciclagem" é frequentemente vista apenas do ponto de vista formal, sem uma ruptura real com a estrutura seriada.

Percebe-se invisibilidade das diferenças do ciclo, o texto revela que dificuldades familiares e níveis cognitivos diferenciados em uma mesma sala são grandes desafios para os alfabetizadores, que muitas vezes reproduzem métodos tradicionais por falta de domínio das teorias dos ciclos.

Os Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso representam um esforço contínuo para democratizar o ensino e combater o fracasso escolar, mas sua plena efetivação depende de uma formação docente mais sólida e de uma mudança profunda nas relações de poder e avaliação dentro da escola

Além destes artigos, fontes como a Resolução nº 262/02-CEE/MT, que estabelece formalmente as normas para a organização curricular por ciclos no sistema estadual de ensino de Mato Grosso, também serviu como referencial de leitura e análises. Essas fontes possibilitaram a pesquisadora ampliar a compreensão sobre o objeto investigado, fundamentar argumentos com respaldo científico e estabelecer diálogos entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Nesse sentido, o conjunto (dissertações, artigos e documentos) contribuiu para uma compreensão mais ampla e crítica acerca dos desafios, limites e possibilidades presentes na formulação e efetivação das políticas no cenário educacional brasileiro.

Em síntese, tais transformações nas políticas educacionais revelam-se essenciais para a promoção do desenvolvimento da educação, evidenciam a complexidade e a interdependência entre planejamento curricular, formação de profissionais e resultados educacionais.

3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO: MARCOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Este capítulo dedica-se à análise teórica e conceitual das políticas públicas e aos marcos legais que fundamentam as Políticas Públicas Educacionais, com destaque para aquelas previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no PNE um estudo voltado ao Ensino Fundamental II.

Este estudo, propõe-se, ainda, a investigar em que medida os Ciclos de Aprendizagem adotados no ensino fundamental em Mato Grosso estão alinhados com as diretrizes nacionais de avaliação da aprendizagem, refletindo sobre os impactos dessa política pública no cotidiano das instituições escolares e na promoção de uma educação pública de qualidade.

As políticas públicas têm o objetivo de encontrar soluções para os grandes desafios sociais, buscando atender às necessidades coletivas e alinhando-se aos interesses da sociedade. Na área da educação, por exemplo, desempenham um papel fundamental na redução das disparidades nos níveis de escolaridade e das desigualdades sociais presentes no ambiente escolar.

Souza em sua construção teórica destaca que “É importante diferenciar política de políticas públicas. Enquanto a primeira diz respeito ao processo político, as políticas públicas se referem às decisões e ações tomadas pelo governo em resposta às demandas sociais” (Souza, 2006).

As políticas públicas são criadas para mudar uma realidade visando a sua melhoria. De acordo com Riboli (2021), a compreensão de políticas públicas, se apresenta da seguinte forma:

As políticas públicas, em uma dimensão geral, significam o conjunto de ações de natureza estatal que tem como propósito assegurar a efetivação do bem estar da população, contemplando o interesse público. Elas são as responsáveis pela ligação entre o Estado e a sociedade e decorrem de decisões políticas de governo. Podem ter origem constitucional ou em outras leis. Elas direcionam as ações dos governos, orientando um planejamento e seu desdobramento até a sua efetivação aos beneficiários (RIBOLI, 2021, p. 207).

Segundo o autor, essas políticas são ações planejadas e executadas pelo Estado, com o objetivo de atender às necessidades da população e garantir o interesse público. Elas surgem a partir de decisões políticas, podendo estar previstas na Constituição ou em outras normas legais.

Riboli enfatiza que as políticas públicas funcionam como ponte entre o Estado e a sociedade, pois são através delas que os governos planejam, organizam e implementam ações que chegam, de fato, até os cidadãos. Ou seja, trata-se de um processo que vai desde a formulação até a execução das ações, com foco em gerar benefícios concretos para a coletividade.

Nos últimos anos, autores têm chamado atenção para a necessidade de políticas públicas mais democráticas e participativas. Gianezini et al. (2018) destacam que “as políticas públicas, para cumprirem seu papel social, devem ser construídas com base no diálogo entre Estado e sociedade civil, reconhecendo os diferentes sujeitos e territórios que compõem a realidade brasileira”. Isso implica repensar práticas tecnocráticas e centralizadas, dando espaço à escuta e à participação cidadã nos processos decisórios, especialmente nas áreas sensíveis como as que envolvem questões sociais como a educação, saúde e assistência social.

Além disso, é preciso considerar o papel das políticas públicas na promoção da equidade. Para Howes Neto (2020), muitas políticas ainda operam dentro de uma lógica neoliberal, voltada à eficiência e à racionalidade econômica, o que pode comprometer sua função social. O autor afirma que “a captura das políticas públicas por interesses de mercado compromete sua capacidade de transformação social e de redução das desigualdades estruturais”. Assim, torna-se urgente que as políticas públicas sejam orientadas por princípios de justiça social, inclusão e sustentabilidade.

Por fim, compreender políticas públicas não significa apenas observar seus

resultados práticos, mas também analisar os contextos em que elas são elaboradas e aplicadas. Isso envolve uma leitura crítica do papel do Estado, dos interesses que movem a agenda pública e das condições institucionais e políticas que facilitam ou impedem a sua efetivação.

“A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo

-, **produtor**, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (SOUZA, 2006, grifo nosso).

Como afirma Souza (2006), “as políticas públicas são respostas a problemas públicos, mas também são produtos de disputas sobre o que deve ser considerado um problema e como resolvê-lo”. Portanto, o estudo das políticas públicas é essencial para fortalecer a democracia e ampliar os direitos sociais como a educação.

3.1 Políticas Públicas Educacionais

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país. Dessa forma, constituem um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando.

Souza (2006), traz a seguinte definição para as Políticas Pública, “Políticas públicas podem ser entendidas como o campo do conhecimento que busca, por meio de várias abordagens teóricas e metodológicas, descrever, analisar e explicar o funcionamento do Estado e sua relação com a sociedade”:

“Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de

política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.³ A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006).

As políticas públicas educacionais, enquanto subsetor das políticas sociais, são fundamentais para a estruturação do sistema educacional brasileiro, sendo norteadas por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas normativas estabelecem diretrizes para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a equidade na educação básica, considerando a diversidade regional e social do país (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, 2010).

É importante que se compreenda que a criação de uma política pública para a educação tem um viés político voltado a atender um grupo em específico, como qualquer outra política pública, e outro viés administrativo, que visa, também, o benefício à sociedade. Como por exemplo, a criação da BNCC:

“Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018).

Essa política pública busca garantir equidade e qualidade na aprendizagem, padronizando expectativas educacionais mínimas em todo o país. Contudo, como aponta Sacristán (2017), um dos desafios da BNCC é “equilibrar a prescrição curricular nacional com a valorização dos contextos locais e das práticas pedagógicas dos professores”.

No campo da educação, essas escolhas tornam-se ainda mais evidentes. Os currículos, os investimentos em infraestrutura, a formação docente, os sistemas de avaliação e até mesmo os calendários escolares são definidos a partir de interesses diversos - nem sempre coincidentes com o bem comum.

“Neste texto discute o conceito de “territorialização das políticas educativas” situando-o no contexto da crise de governabilidade do sistema de ensino, ocorrida em muitos países europeus, e enquadrada como a

teoria do governo sobrecarregado. A territorialização é concebida como “um fenômeno essencialmente político e que implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidade entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local” (p. 14). Nessa perspectiva, é também entendida como processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais objetivando: contextualizar e localizar políticas e ação educativas em contraposição à homogeneidade das normas e dos processos; conciliar interesses públicos e privados” (DOURADO, 2010, p. 14, apud FERREIRA, 2010, p. 1).

Observa-se que Luiz Fernandes DOURADO, usou o termo “territorialização das políticas educativas” para se referir ao processo de adaptação, descentralização e concretização das políticas educacionais nos territórios locais, como estados, municípios, comunidades e escolas. Tal perspectiva evidencia que as políticas públicas não devem ser concebidas apenas de forma centralizada pelo governo federal, mas precisam considerar as realidades sociais, culturais, econômicas e geográficas de cada região.

Quando o autor menciona a expressão “situando-o no contexto da crise de governabilidade do sistema de ensino”, quer dizer que essa territorialização surge também como resposta às dificuldades do Estado em administrar sozinho, de forma centralizada, um sistema educacional amplo e diverso. Assim, distribuem-se responsabilidades entre União, estados, municípios e escolas.

Um exemplo prático de política pública educacional vinculada à territorialização, relacionado ao Ciclo de Aprendizagem — tema central desta dissertação —, ocorre quando uma política estadual define a organização escolar em ciclos, mas cada rede ou escola adapta sua implementação conforme a realidade local. No Estado de Mato Grosso, a proposta do Ciclo de Aprendizagem pode prever a progressão contínua dos estudantes e avaliações processuais.

Entretanto, em uma escola urbana, com maior acesso à tecnologia e equipes pedagógicas ampliadas, o acompanhamento pode ocorrer por meio de plataformas digitais, reforço escolar e projetos interdisciplinares.

Já em uma escola do campo ou indígena, a mesma política pode ser organizada com calendário flexível, metodologias contextualizadas à cultura local e acompanhamento mais próximo das defasagens de aprendizagem, respeitando o tempo e as especificidades da comunidade.

Perceba-se que a política é a mesma (Ciclo de Aprendizagem), porém sua

execução se ajusta ao território, às condições da escola e às necessidades dos estudantes. Isso caracteriza a territorialização da política educativa.

Como afirma Dourado (2010), “às políticas educacionais refletem projetos societários em disputa e revelam concepções distintas de educação, de sociedade e de Estado”. Assim, quando o Estado implementa uma política pública educacional, ele está materializando a visão de um grupo que conseguiu hegemonizar sua proposta dentro da arena política.

Essa visão crítica não busca deslegitimar as políticas educacionais, mas sim compreendê-las em sua complexidade. Ao perceber que essas ações atendem a determinados grupos - por vezes com maior poder político, econômico ou midiático -, amplia-se a capacidade de análise e intervenção crítica da sociedade. Nesse sentido, conciliará “interesses públicos e privados”, de modo a priorizar o bem comum.

Miguel Arroyo (2006) adverte que “o currículo e as políticas educacionais expressam relações de poder e disputas sobre que saberes são valorizados e que sujeitos são reconhecidos”. Portanto, ao reconhecer os vieses, é possível questionar quem está sendo incluído ou excluído dessas políticas e propor caminhos mais democráticos e equitativos.

Em síntese, toda política pública educacional é atravessada por decisões políticas que favorecem determinados interesses. Por isso, analisar criticamente tais políticas, seus fundamentos e seus efeitos, é uma tarefa essencial para todos os envolvidos com a educação.

Compreender o viés político das políticas públicas educacionais é o primeiro passo para construir propostas mais justas, inclusivas e sensíveis às desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

As políticas públicas educacionais no Brasil estão fundamentadas em marcos legais essenciais que estruturam o sistema educacional do país. A começar pela Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito social e estabelece o dever do Estado em garantir o acesso, a permanência, a qualidade e o sucesso escolar dos estudantes - princípios que constituem a base das políticas públicas na área. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) funciona como um instrumento técnico e normativo indispensável, orientando a formulação e a execução dessas políticas nas redes de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também desempenha um papel

central, ao estabelecer as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, influenciando diretamente a construção dos currículos estaduais e municipais.

De forma complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe 20 metas estratégicas voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade da educação e à valorização dos profissionais da área, configurando-se como um dos mais abrangentes instrumentos de planejamento educacional do país.

Assim, observa-se que as políticas públicas educacionais estão materializadas em diferentes documentos legais e normativos que, juntos, orientam a construção de uma educação pública de qualidade e democrática.

3.1.2 Políticas Públicas Educacionais na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação do direito à educação como um dos pilares fundamentais do Estado brasileiro. Em seu artigo 205, a Carta Magna estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (BRASIL, 1988). Essa diretriz evidencia o caráter coletivo e essencial da educação como instrumento de cidadania, promovendo o desenvolvimento pleno da pessoa humana, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

As políticas públicas educacionais, à luz dos princípios constitucionais, buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino em todas as suas etapas. O artigo 206 da Constituição assegura que o ensino será ministrado com base em princípios como "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "valorização dos profissionais da educação escolar" (BRASIL, 1988).

Esses princípios são fundamentais para a construção de políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as políticas de cotas, que visam corrigir desigualdades históricas e promover maior equidade no sistema educacional brasileiro.

“CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(BRASIL, 1988, art. 205 e art. 206, inc. I a IX)

Outro avanço significativo diz respeito à obrigatoriedade da educação básica. Conforme o artigo 208 da Constituição Federal, é dever do Estado oferecer "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Tal disposição constitucional reforça a função social da educação, ao garantir o direito à aprendizagem e à inclusão escolar, como parte das estratégias de combate à evasão e à desigualdade educacional no país.

a) Políticas Educacionais e a LDB

As políticas educacionais no Brasil são fundamentadas na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os princípios, finalidades e organização do sistema educacional. Ela orienta a elaboração de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, garantindo uma base comum para a educação brasileira, respeitando, no entanto, a diversidade regional e cultural do país.

“A LDB define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996):

“Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art.1º, § 1º e 2º).

A LDB organiza a educação nacional em níveis e modalidades, determinando diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Além disso, contempla modalidades como educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), educação indígena e educação profissional. Essas diretrizes asseguram o direito de acesso e permanência na escola, promovendo a equidade e a inclusão (SAVIANI, 2008). A implementação de políticas públicas nesse contexto deve considerar tanto os parâmetros legais quanto as realidades locais.

Em seu Art. 3º, a LDB define fundamentos essenciais, entre os quais se destacam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I), a “valorização dos profissionais da educação escolar” (inciso VII), a “gestão democrática do ensino público” (inciso VIII) e a “garantia de padrão de qualidade” (inciso IX). Tais princípios evidenciam o compromisso legal com a promoção de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade social.

No que se refere à universalização do ensino, a LDB estabelece, em seu Art. 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Esse dispositivo reforça a educação como um direito público subjetivo, conforme

explicitado no Art. 5º, assegurando que todo cidadão possa exigir do Estado o acesso à escolarização.

Além disso, ao prever padrões mínimos de qualidade (Art. 4º, inciso IX), a legislação não se limita ao acesso, mas também enfatiza a necessidade de condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem:

“Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;”
(BRASIL, 1996 Art. 4º inc. IX).

No âmbito da valorização dos profissionais da educação, o Art. 67 da LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar condições como ingresso por concurso público, formação continuada, piso salarial profissional, progressão na carreira e tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação. Esses elementos são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que reconhecem o papel central dos docentes e demais profissionais no desenvolvimento do processo educativo.

“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho”.

(BRASIL, 1996. Art. 67, inc. I a VI)

A gestão democrática, por sua vez, é reafirmada no Art. 14, que estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como o envolvimento da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes. Esse princípio fortalece a construção coletiva

das práticas educativas e contribui para a transparência e a efetividade das ações pedagógicas e administrativas.

“Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.”

(BRASIL, 1996. Art. 14; inc. I e II)

A LDB contribui para a articulação entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais, promovendo a descentralização e a autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de um sistema educacional coeso. A efetividade das políticas educacionais, entretanto, depende não apenas da legislação, mas de sua implementação e monitoramento constantes, exigindo comprometimento político e participação da sociedade civil (CURY, 2002).

As políticas educacionais são influenciadas por planos de longo prazo, como o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja elaboração deve seguir os preceitos estabelecidos pela LDB. O PNE define metas para a melhoria da qualidade da educação, redução das desigualdades e valorização dos profissionais da educação, com foco na gestão democrática e na universalização do atendimento escolar (FREITAS, 2012). Dessa forma, a LDB serve como instrumento normativo essencial para a execução e avaliação dessas políticas.

b) As Políticas Públicas Educacionais em Consonância com Plano Nacional de Educação (PNE)

No Brasil, as diretrizes legais e os planejamentos estratégicos têm orientado a criação e a execução de políticas educacionais públicas. O Plano Nacional de Educação (PNE) é o principal instrumento de orientação e avaliação das ações educacionais, definindo metas e estratégias para assegurar o acesso, a continuidade e a excelência na educação em todas as fases de ensino. Examinando a importância das políticas públicas em consonância e/ou alinhamento com o PNE, ressaltando os obstáculos e as possibilidades para implementação eficaz.

O PNE surgiu como marco legal e político que define estratégias,

abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação, além de tratar a valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática e do financiamento educacional. O cumprimento dessas metas requer uma articulação entre as entidades federativas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), e a participação ativa da sociedade civil, através de fóruns, conselhos e outras formas de participação.

Segundo Saviani (2009), “as políticas educacionais devem ser compreendidas como resultados de disputas entre diferentes projetos de sociedade, o que implica reconhecer seu caráter político e ideológico” (p. 22). Isso significa que a formulação e a implementação de políticas educacionais não são neutras, mas refletem interesses e visões de um mundo que disputam hegemonia no campo social e educacional.

No que se refere à qualidade da educação, a LDB assegura, em seu Art. 3º, inciso IX, a “garantia de padrão de qualidade”, enquanto o PNE reforça esse compromisso por meio de metas como a Meta 7, que propõe a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com foco no aprendizado e no fluxo escolar.

Quanto à redução das desigualdades, a LDB destaca, no Art. 3º, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em consonância, o PNE apresenta estratégias voltadas à superação das desigualdades educacionais, especialmente na Meta 8, que busca elevar a escolaridade média da população, e na Meta 9, voltada à alfabetização de jovens e adultos, promovendo equidade no acesso à educação.

No campo da valorização dos profissionais da educação, a LDB, em seu Art. 67, estabelece diretrizes como formação continuada, plano de carreira e condições adequadas de trabalho. O PNE aprofunda essa perspectiva nas Metas 15 a 18, que tratam da formação inicial e continuada, da valorização salarial e da implementação de planos de carreira para os profissionais da educação básica.

Em relação à gestão democrática, a LDB, no Art. 3º, inciso VIII, e no Art. 14, assegura a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação nos processos decisórios. O PNE reforça esse princípio na Meta 19, que propõe a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.

No que diz respeito à universalização do atendimento escolar, a LDB

estabelece, no Art. 4º, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. O PNE, por sua vez, detalha essa diretriz nas Metas 1 a 3, que tratam da universalização da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, ampliando o acesso e garantindo a permanência dos estudantes na escola.

Dessa forma, observa-se que o PNE não apenas complementa a LDB, mas também estabelece mecanismos concretos para a efetivação de seus princípios, configurando-se como um instrumento essencial para o planejamento e a implementação das políticas educacionais no Brasil.

Diante desse contexto, o PNE assume um papel estratégico ao propor metas que visam reduzir desigualdades educacionais, ampliando o acesso e garantindo padrões de qualidade, onde essa ampliação está na oferta de educação infantil, ensino fundamental e médio e a elevação da taxa alfabética, valorizando a docência e o aumento de investimentos público em educação.

Para Oliveira (2011), “as políticas educacionais devem estar orientadas por uma concepção de justiça social, visando garantir a todos os cidadãos oportunidades reais de aprendizagem” (p.48). dessa forma, o alinhamento das ações governamentais com o PNE não se resume ao cumprimento técnico de metas, mas envolve um compromisso com os princípios de inclusão, equidade e justiça social, dependendo de mecanismos monitorais e avaliações capazes de identificar avanços, retrocessos e ajustes necessário ao longo do período vigente.

c) Políticas Públicas Educacionais e a BNCC

As políticas públicas educacionais relacionadas à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) representam um marco na tentativa de padronizar e qualificar a educação no Brasil. A BNCC é uma política pública implementada pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar os currículos das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o país. Aprovada em etapas entre 2017 e 2018, ela tem implicações diretas sobre diversas outras políticas públicas educacionais.

“A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e 53 municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2018, p. 8).

Como a padronização nacional do Currículo a BNCC define competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Isso busca garantir equidade no acesso ao conhecimento, independentemente da região ou da escola. Redes públicas e privadas precisaram adequar seus currículos à BNCC. “A Base Nacional Comum Curricular retoma a ideia de um currículo mínimo e uniforme, desconsiderando as diferenças e desigualdades regionais, culturais e sociais” (ARROYO, 2018). Isso exigiu a criação de políticas de apoio técnico e pedagógico para secretarias estaduais e municipais de educação.

A BNCC trouxe profundas mudanças estruturais e conceituais para os currículos escolares brasileiros. Seu foco na equidade, nas competências e na formação integral dos estudantes redefine o papel da escola na sociedade contemporânea:

“Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 05)

Contudo, a implementação eficaz dessas mudanças depende de políticas públicas que sustentem a formação docente, o desenvolvimento de materiais adequados e o acompanhamento contínuo dos resultados. “Precisamos de um currículo que reconheça os sujeitos que historicamente foram negados: os pobres, os negros, os indígenas, os do campo. Não basta incluir, é preciso reconhecer.” (ARROYO, 2006).

Observa-se, então, que para Arroyo (2018), a BNCC representa uma “tentativa de controlar o currículo com base em uma lógica tecnocrática, ignorando os saberes e as experiências dos sujeitos historicamente marginalizados”. A padronização pode aprofundar desigualdades ao não reconhecer os contextos culturais, sociais e territoriais dos estudantes. Arroyo defende políticas educacionais que promovam um currículo emancipador, comprometido com a

inclusão e a justiça social.

Segundo Bernardete A. Gatti, a BNCC “responde a uma demanda histórica por uma base comum, mas exige políticas articuladas que respeitem a diversidade dos contextos educacionais brasileiros” (GATTI, 2019). Essa padronização curricular foi acompanhada de políticas públicas como a reformulação dos materiais didáticos, mudanças na formação de professores e a adaptação de avaliações nacionais como o SAEB e o ENEM.

“Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

...

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; (BRASIL, 2018, p. 16 e 17)

A BNCC vem sendo motivo de pautas há muitos anos. Na Constituição Federal de 1988 já era prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi determinada a adoção de uma base comum para toda a educação básica. É contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

É importante destacar que a construção da BNCC foi toda elaborada de forma democrática, envolvendo educadores e membros da sociedade. Entretanto, mesmo diante desse processo participativo, houve posicionamentos divergentes quanto à sua efetividade e à capacidade de cumprir os propósitos para os quais foi concebida.

FRIGOTTO, 2017, aponta que a Base Nacional Comum Curricular está inserida em um contexto de políticas educacionais mais amplas, alinhadas com reformas gerencialistas e avaliações de desempenho. Isso revela um processo de mercantilização da educação, no qual a aprendizagem é reduzida a competências técnicas e mensuráveis. E a BNCC, nesse cenário, pode ser interpretada como instrumento de controle, mais voltado à formação para o mercado do que à

cidadania crítica.

4. CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA E O CICLO DE APRENDIZAGEM

O conceito de ciclos na educação brasileira, que visa respeitar as etapas do desenvolvimento humano em vez de uma seriação rígida, tem suas raízes na proposta de Henry Wallon, psicólogo, filósofo e educador francês, nascido em 1879. Segundo o estudo de Anael Fernandes, no artigo "A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade", afirma que:

“Ao buscar na literatura o surgimento da organização do ensino por ciclos, alguns autores como Azanha (1987) e Almeida e Mahoney (2003) afirmam que essa proposta tem sua origem com Henry Wallon, na França, como apresentado no plano Langevin-Wallon, de 1947. Destaca Machado (1989, p. 186) que “o projeto de certa forma refletia uma proposta de compromisso entre partidos políticos e forças ideológicas que estiveram presentes na luta pela libertação da França”. (2015, p.166)

Os Ciclos constituem-se como estratégia de enfrentamento à exclusão escolar ao romperem com a lógica da seriação tradicional, propondo uma reorganização do tempo e do percurso formativo:

“Após três anos de pesquisa, em 1947 foi apresentado o plano LangevinWallon, que tinha como objetivo a reconstrução democrática da França após a Segunda Grande Guerra Mundial por meio de uma ruptura com a escolaridade clássica de transmissão enciclopédica de conhecimentos. Ele propunha uma abertura à formação do homem integrado à humanidade, mediante uma educação nacional que teria como objetivo servir tanto aos interesses da comunidade como cada um dos seus membros (Merani, 1977b).

Ao prever a organização do ensino em três ciclos, o plano LangevinWallon é tido como precursor desse modelo. A gênese da organização por ciclos estava atrelada à meta principal de uma “escola única” à qual todas as crianças teriam acesso (Merani, 1977b).” (FERNANDES, 2015).

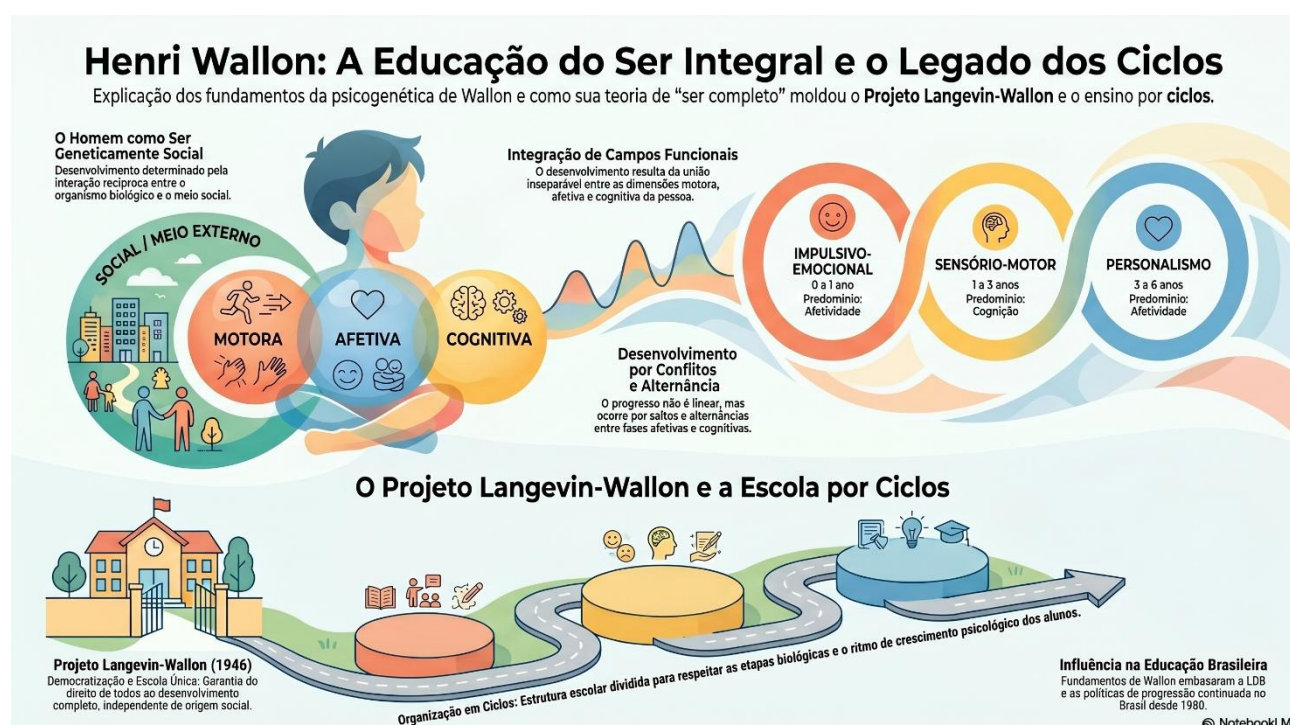
Essa influência é evidente na criação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, posteriormente, em outros estados como Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Segundo Isabela Rebuci (2021 apud MAINARDES, 2007, p. 67), a organização em ciclos buscava superar a lógica da reprovação escolar:

“O termo ciclo – para designar uma política de não reprovação – apareceu em 1984, com a implantação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual paulista. [...] seguindo várias características da proposta de São

Paulo, tais como: a eliminação da reprovação, remanejamento de alunos, respeito as diferenças individuais dos alunos [...] o ciclo básico foi adotado em Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993) (MAINARDES, 2007, p. 67).

Ao deslocarem o foco da classificação e da reprovação para processos contínuos de aprendizagem, visam transformar a escola em um espaço inclusivo e formativo, capaz de assegurar a todos os estudantes condições efetivas de aprendizagem, minimizando os impactos subjetivos negativos — como a baixa autoestima e o sentimento de fracasso — historicamente associados às práticas seletivas e excludentes.

Imagem 1: O Projeto Langevin-Wallon e o ensino por Ciclos.



Fonte: Elaborada pela autora através do aplicativo Notebooklm

Arroyo (2000) retratava que “Os ciclos não podem ser reduzidos a uma mera reorganização administrativa do tempo escolar; eles expressam uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento humano e com a superação das práticas seletivas e excludentes que historicamente marcaram a escola.”

“Nessa visão tão simplista de ciclo tem sentido estruturar algumas horas, para que os professores aprendam algumas competências “novas”, para

lidar com “ciclos”; para que aprendam como organizar turmas, como selecionar conteúdos do programa, como avaliar avanços, ritmos diferenciados, progressão contínua, como não reprovar mas acelerar os lentos, como agrupar por ritmos de aprendizagem, como normalizar o fluxo escolar, como enturmar, separar os lentos e defasados em turmas de aceleração... Se as mudanças não passam de retoques pontuais na velha lógica seriada, terá sentido preparar antes, e será fácil e rápido preparar antes os professores para que estejam aptos a fazer essas correções de rumo em um sistema que continua inalterado em sua lógica e estrutura e na concepção de educação básica que o inspira.” (ARROYO, 2000, p. 157).

Os ciclos implicam uma outra maneira de ensinar, de avaliar, de organizar o trabalho docente e de conduzir os alunos em seu percurso escolar. A escola, nesse modelo, deixa de ser um espaço de seleção e passa a ser um espaço de inclusão e de construção coletiva do saber. Parte superior do formulário. Parte inferior do formulário

Para Philippe Perrenoud, educador suíço, nascido em 1946 em Genebra, que enfatiza seus estudos no ciclo da aprendizagem, destaca a principal vantagem dos ciclos é, permitir que os alunos tenham mais tempo para alcançar os objetivos educacionais, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. Ele defende uma “pedagogia diferenciada”, que reconheça a diversidade dos alunos e proponha caminhos diversos para atingir as mesmas metas.

Como afirma o autor, “a repetência é a negação da pedagogia diferenciada”, e o fracasso escolar é, muitas vezes, uma consequência da rigidez dos sistemas tradicionais. Com os ciclos, o foco se desloca da avaliação classificatória para a avaliação formativa, que tem como objetivo ajustar o ensino às necessidades dos alunos ao longo do tempo.

“Muitos professores não querem acreditar (Pini, 1991; Burdevet, 1998), mas isto é um fato: a reprovação em uma série raramente coloca aquele que foi reprovado em igualdade com os alunos mais jovens entre os quais ele se encontra no ano seguinte.** Hoje se sabe que reprovar um aluno duas ou três vezes durante sua escolaridade não é uma solução, e isso passou a ser excepcional.” (PERRENOUD, 2004, p. 36)

Para que essa proposta funcione, Perrenoud enfatiza a necessidade de uma reestruturação profunda da prática escolar. Isso envolve planejamento colaborativo entre os professores, clareza nos objetivos de aprendizagem para cada ciclo, acompanhamento contínuo dos estudantes e o fortalecimento da formação docente.

Perrenoud destaca ainda que, os ciclos de aprendizagem só terão êxito se forem compreendidos como uma mudança cultural e institucional, e não apenas como uma medida administrativa. Eles exigem compromisso pedagógico, apoio político e uma gestão escolar voltada para a equidade. Como ele resume: “Não se trata apenas de dar mais tempo aos alunos, mas de ensinar de outra maneira, com outras exigências, outros instrumentos e outras formas de avaliar”.

“Veremos que essa concepção mais ampla dos ciclos de aprendizagem nos leva a refletir sobre novos “espaços-tempos” de formação, sobre seus objetivos e sua gestão, sobre os dispositivos de pedagogia diferenciada e de avaliação formativa que eles permitem e exigem, enfim, sobre o trabalho dos professores em equipe.” (PERRENOUD, 2004, p. 40).

Segundo Perrenoud, a principal vantagem dos ciclos é permitir que os alunos tenham mais tempo para alcançar os objetivos educacionais, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. Ele defende uma “pedagogia diferenciada”, que reconheça a diversidade dos alunos e proponha caminhos diversos para atingir as mesmas metas. Como afirma o autor, “a repetência é a negação da pedagogia diferenciada”, e o fracasso escolar é, muitas vezes, uma consequência da rigidez dos sistemas tradicionais. Com os ciclos, o foco se desloca da avaliação classificatória para a avaliação formativa, que tem como objetivo ajustar o ensino às necessidades dos alunos ao longo do tempo.

“Os ciclos de aprendizagem não rompem com essa lógica. Eles apenas desenham degraus mais altos, menos numerosos, que um aluno transpõe em dois, até mesmo três ou quatro anos. Isso parece a priori menos “natural” do que um recorte anual, separado pelas férias de verão. Mas por que, então, não levar em conta os outros períodos de férias? Um programa trimestral até o Natal, um outro até as férias da Páscoa e um terceiro até o verão, isso não lembra nada?” (PERRENOUD, 2004, p. 38).

Paro (2011) não é o criador da proposta dos ciclos, mas ele é um firme defensor de uma escola pública democrática, inclusiva e voltada para o desenvolvimento humano. Dentro dessa perspectiva, ele apoia os ciclos de aprendizagem como parte de uma organização escolar que reconheça o aluno como sujeito do processo educativo. Ele critica fortemente o modelo meritocrático e excludente da escola tradicional, que, segundo ele, reproduz as desigualdades sociais. Os ciclos, nesse contexto, são uma tentativa de construir uma escola que acolha, acompanhe e promova a aprendizagem de todos, sem a lógica punitiva da

reprovação.

“Não se pode, por isso, quando se trata do produto educacional, contar apenas com a avaliação de produto propriamente dita. Esta precisa ser enriquecida com a avaliação de processo. Observe-se que, em virtude da especificidade da educação, bem como do processo educativo e de seu produto, a avaliação em processo, além de ser necessária para o êxito na confecção do produto, é chamada também a auxiliar na avaliação final, ou seja, na avaliação de produto. Explico. Enquanto um objeto qualquer se deixa avaliar depois de pronto, o produto da educação, por ser sujeito, dotado de vontade, e em virtude das qualidades que o caracterizam, e que precisam, portanto, ser avaliadas, não pode ser avaliado pelos sistemas usuais de aferição de um objeto qualquer, nem pelas provas e pelos testes utilizados para aferir conhecimentos” (PARO, 2011 p.707).

Em sua investigação científica, Cerqueira (2024) apresenta relevantes contribuições ao debate sobre os ciclos ao afirmar que o Ciclo de Formação Humana se fundamenta em uma concepção curricular voltada à formação integral do sujeito, ancorada na perspectiva teórica de Miguel Arroyo, para quem os ciclos configuram-se como princípio organizador da identidade e da experiência formativa de estudantes e docentes.

Nessa abordagem, a organização curricular transcende a mera segmentação temporal, assumindo um compromisso com dimensões acadêmicas, éticas, socioemocionais e culturais da experiência educativa. O ciclo, portanto, não é apenas um recorte organizacional, mas um princípio estruturante de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Por sua vez, o Ciclo de Aprendizagem refere-se à forma como a estrutura administrativamente o percurso escolar, adotando a progressão continuada como estratégia para respeitar os diferentes tempos e modos de aprender. O foco recai sobre a superação da lógica seriada tradicional e da reprovação como mecanismo de exclusão.

Contudo, a autora evidencia que, quando dissociado de uma concepção ampliada de formação humana, o Ciclo de Aprendizagem corre o risco de se reduzir a um procedimento burocrático, esvaziado de intencionalidade formativa. Assim, a proposta defendida consiste em construir um currículo por Ciclo de Aprendizagem sob a perspectiva do Ciclo de Formação Humana, garantindo que a estrutura organizacional esteja a serviço da formação integral.

A autora ainda revela que existe um “descompasso” entre o currículo

prescrito e o currículo real. Embora os documentos oficiais orientem o trabalho por ciclos, a realidade escolar — marcada por situações de pobreza, violência e exclusão social — impõe desafios que tensionam a efetivação dessa política.

O pilar estruturante é a avaliação, que se torna formativa e dialógica, desloca o foco do controle e da classificação para processos contínuos de acompanhamento e reflexão. Instrumentos como o caderno de campo e a monitoria entre pares favorecem a construção de uma cultura colaborativa, na qual os docentes compartilham experiências, analisam desafios e constroem coletivamente alternativas pedagógicas. Trata-se de uma concepção avaliativa que se alinha à perspectiva emancipatória da formação humana.

A proposta de organização de currículos por ciclos enfatiza a inovação pedagógica como condição para a consolidação de um currículo comprometido com a significatividade da aprendizagem. O planejamento interdisciplinar, o uso de metodologias ativas e a incorporação de tecnologias educacionais apresentados como estratégias que potencializam a participação discente e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.

No entanto, percebe-se que a organização curricular por ciclos somente alcança sua potência transformadora quando orientada por uma concepção de formação humana integral. Os ciclos representam uma aposta na justiça social e na democratização real da escola.

4.1 O Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso.

A proposta de ciclos implementadas pelo estado de Mato Grosso, buscou romper com o modelo seriado, que agrupa os alunos por séries anuais rígidas e promove (ou reprova) com base em avaliações pontuais. Em vez disso, os ciclos organizam o processo educativo em períodos mais amplos (geralmente de dois a três anos), nos quais o foco está no desenvolvimento contínuo da aprendizagem, respeitando o tempo e o ritmo de cada estudante.

No início dos anos 2000, o Estado de Mato Grosso deu início à implantação do regime de Ciclos no Ensino Fundamental de nove anos, promovendo uma reconfiguração estrutural e pedagógica da organização escolar. Tal política foi fundamentada no documento oficial intitulado *“Escola Ciclada de Mato Grosso:*

novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer” e regulamentada pela Resolução nº 262/02 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), consolidando juridicamente a proposta no âmbito do sistema estadual de ensino.

A concepção pedagógica que orientou essa reorganização partiu do reconhecimento de que os sujeitos aprendem em ritmos e tempos distintos. Ao romper com a rigidez do sistema seriado tradicional, a Escola Ciclada propôs a flexibilização dos tempos escolares e a reorganização do percurso formativo em ciclos mais amplos, nos quais a aprendizagem fosse compreendida como processo contínuo.

Em 2006, o Governo Federal ampliou o funcionamento do Ensino Fundamental para nove anos. Em Mato Grosso, isso já estava garantido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) desde 2000, quando foi implantada a Organização por Ciclos (Ciclo de Formação Humana). Nesta, os educandos passam por três ciclos, cada um com a duração de três anos.

O primeiro ciclo vai dos 6 aos 8 anos (em que é garantida a alfabetização); o segundo, dos 9 aos 11 anos e, o terceiro, dos 12 aos 14 anos. Porém, somente em 2011, dez anos após a implantação é que todas as escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual estavam organizadas por “Ciclos de Formação Humana”, em que a avaliação do educando não é baseada em notas, que são a base do Sistema Seriado.

O princípio estruturante de enturmação por idade, foi a estratégia buscada para assegurar a permanência dos estudantes junto a seus pares etários, evitando interrupções decorrentes de reprovações. A aprendizagem passou a ser concebida como trajetória em construção, na qual eventuais dificuldades não justificariam a exclusão ou a ruptura do convívio social e pedagógico.

Imagem 2: O Ciclo de Formação Humana no Estado de Mato Grosso



Fonte: Elaborada pela autora através do aplicativo Notebooklm

Na organização por ciclos, não se apresenta um número ou nota para expressar o desempenho dos estudantes. Em vez disso, pais e mães recebem um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, que reúne os registros elaborados pelo professor. Nesse documento, são descritos os conhecimentos prévios do educando, as aprendizagens construídas ao longo das atividades em sala e a forma como esse processo ocorreu. Assim, trata-se de um relatório avaliativo que não tem como finalidade classificar os alunos como “melhores” ou “piores”, mas compreender e acompanhar seu desenvolvimento.

Os mecanismos utilizados para averiguar a aprendizagem dos estudantes neste ciclo são: a Progressão Simples (PS) e o Plano de Progressão com Apoio Pedagógico (PPAP). A escola mobiliza esforços para garantir a continuidade do desenvolvimento cognitivo do educando, recorrendo ao PPAP como estratégia de intervenção e acompanhamento. Nos ciclos, a avaliação assume caráter contínuo e diagnóstico, voltado à identificação de necessidades e à promoção de avanços no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação assumiu caráter formativo e diagnóstico, abandonando progressivamente a lógica punitiva e classificatória. Em lugar das

notas numéricas, passaram a ser adotados relatórios descritivos, voltados ao acompanhamento qualitativo do desenvolvimento do estudante e à orientação das intervenções pedagógicas.

Um ponto importante nessa discussão é a distinção feita por Freitas (2003) entre progressão continuada e ciclos. Para ele, a progressão continuada pode funcionar apenas como um mecanismo administrativo para garantir o fluxo dos alunos, agrupando séries e evitando reprovações formais. Já os Ciclos de Formação exigem uma transformação mais profunda: pressupõem uma experiência socialmente significativa e uma nova função social para a escola, voltada à formação humana em sentido amplo.

Segundo o mesmo autor, a diferença entre a progressão continuada e os ciclos de formação vai muito além de um simples ajuste de séries ou períodos letivos; ela toca a própria essência da escola e seus objetivos sociais. A progressão continuada surge como uma proposta mais instrumental: organiza os estudantes em séries, permitindo que avancem em seu próprio ritmo e utilizando o tempo que precisarem para aprender. No entanto, mesmo oferecendo essa flexibilidade, ela não rompe com a função tradicional da escola, que historicamente educa para a submissão e mantém mecanismos de exclusão.

Os ciclos de formação, por outro lado, exigem uma transformação muito mais profunda. Eles redefinem completamente os tempos e espaços escolares, organizando o ensino a partir das fases da vida — infância, pré-adolescência, adolescência e juventude — para que cada etapa proporcione uma experiência socialmente significativa. Nesse modelo, a avaliação deixa de ser apenas uma nota, uma “mercadoria”, e passa a ser um instrumento de diagnóstico e de formação, valorizando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante. Enquanto a progressão continuada se concentra em manter o aluno na escola e oferecer medidas de apoio, os ciclos adotam uma lógica pedagógica que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e busca evitar a exclusão.

Em Mato Grosso, a chamada “Escola Ciclada” combina essas abordagens: utiliza a progressão continuada como ferramenta dentro da estrutura de ciclos, garantindo que os estudantes tenham acompanhamento contínuo, eliminando a reprovação e combatendo o fracasso escolar, considerado uma das maiores causas de exclusão.

Para garantir a efetividade da proposta, o Estado instituiu mecanismos de

apoio e formação. Destaca-se a criação da função de Professor Articulador de Aprendizagem (PAA), responsável por acompanhar estudantes com defasagens e oferecer suporte pedagógico em espaços denominados Laboratórios de Aprendizagem — anteriormente conhecidos como Salas de Articulação.

Paralelamente, foram fortalecidos os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), distribuídos em 15 polos regionais, com a finalidade de assegurar formação continuada em serviço aos docentes, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

No entanto, a implementação enfrentou desafios. Entre os principais desafios identificados, destaca-se a resistência cultural de parte dos educadores, que associavam os ciclos à ideia de “aprovação automática”, o que gerou incompreensões acerca do princípio da progressão continuada. Ademais, verificou-se, em determinados contextos, um descompasso entre a proposta oficial e as práticas efetivas: embora a escola estivesse organizada formalmente em ciclos, muitas salas de aula mantinham procedimentos típicos do modelo seriado tradicional.

Somam-se a isso limitações estruturais, como carência de recursos, turmas superlotadas e carga horária insuficiente para que o trabalho do Professor Articulador de Aprendizagem e o Professor Regente, se realizasse de forma plenamente eficaz.

Diante do aumento das reclamações relacionadas à estrutura escolar, da insatisfação dos pais com o ensino e de outras situações negativas, a Assembleia Legislativa realizou uma audiência pública para debater a temática, cujo resultado foi consolidado em um documento formal.

Esse documento foi posteriormente encaminhado ao governo vigente, com o propósito de subsidiar a elaboração de medidas capazes de aperfeiçoar o ensino fundamental naquele contexto histórico. No documento, era solicitado a reestruturação do ensino e organização no currículo do ensino fundamental:

“A organização curricular por Ciclo de Formação Humana adotada no Ensino Fundamental na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso até o ano de 2023 foi objeto de várias críticas. Em 2016 a Assembleia Legislativa de Mato Grosso realizou uma série de audiências públicas, resultando no documento intitulado *Ciclo de Formação Humana: conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso* (2016). Durante essas discussões, identificaram-se fragilidades na oferta

do Ensino Fundamental pela rede estadual, incluindo a falta de conscientização e formação prévia dos gestores, professores e famílias em relação à implantação do Ciclo de Formação Humana, a desconexão entre a teoria e a prática na proposta de organização curricular por ciclos, a insatisfação da comunidade escolar com o uso de conceitos em vez de notas numéricas para avaliar o desempenho dos estudantes e também o baixo índice de proficiência dos estudantes nas avaliações oficiais” (OCEF/MT, 2024).

O sistema de ensino organizado em ciclos vem sendo desenvolvido em diversos estados desde 1989. Somente 2000, no Estado do Mato Grosso, passou a assumir uma definição mais clara e a ser efetivamente implantado na rede estadual, com a adoção do Ciclo de Formação Humana. Desde sua implementação tem enfrentado diversas dificuldades, incluindo a resistência e a aceitação, além do descompromisso de governos e gestores com a implantação integral desse regime educacional.

“As dificuldades mais citadas em todas as audiências e reuniões é o fato de o aluno passar para a fase seguinte do Ciclo mesmo sem alcançar a aprendizagem esperada, chegando ao final do Ensino Fundamental com uma grande defasagem de conhecimento, o que coloca em dúvida a eficácia do Ciclo de Formação Humana, sem falar na enorme evasão e reprovação no 1º ano do Ensino Médio.” (MATO GROSSO, ALMT, 2016, p.17)

Mediante as cobranças necessárias, através das audiências e documentos da ALMT (Assembleia Legislativa de Mato Grosso), a Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) sentiu-se responsável pela revisão de um novo currículo para a segunda etapa de ensino da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Então a partir de 2024 foi apresentado o redesenho do Ciclo de Formação Humana para todas as escolas públicas de Mato Grosso que ofertam a etapa, renomeando de Ciclo de Aprendizagem.

4.2 O Ciclo de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso.

Os ciclos de aprendizagem, conforme proposto por Philippe Perrenoud, representam uma alternativa pedagógica à organização tradicional da escola baseada em séries anuais e na cultura da repetência. Em sua obra *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar* (2004), o autor argumenta que a escola precisa abandonar práticas excludentes e adotar estruturas que favoreçam o desenvolvimento contínuo das aprendizagens. Para ele, "os ciclos

de aprendizagem não são uma solução mágica, mas podem se tornar um instrumento poderoso na luta contra o fracasso escolar", desde que estejam integrados a uma transformação mais ampla do trabalho pedagógico.

“Um ciclo de aprendizagem poderia, a rigor, não passar de uma expressão em moda para designar um ciclo de estudos. Seria muito barulho por nada, mesmo que nunca seja insignificante enfatizar a aprendizagem em vez do estudo ou do ensino. Proponhamos uma definição mínima, que marque a diferença: um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação.

Isso merece o desvio? Sem dúvida. Todavia, deve-se ir mais longe, pois a simples supressão da reprovação não acaba com o fracasso escolar, e os ciclos de aprendizagem apresentam muitas outras facetas interessantes na perspectiva de uma pedagogia diferenciada.” (PERRENOUD, 2004 p.35 e 36)

A nova organização curricular do Ensino Fundamental na rede pública do estado de Mato Grosso, com implementação prevista a partir de 2024, traz uma proposta estrutural onde o ensino conterà quatro ciclos de aprendizagem, abrangendo desde a alfabetização até a ampliação dos conhecimentos nos anos finais. O documento detalha as diretrizes pedagógicas, métodos de avaliação e critérios de progressão, visando alinhar o ensino às normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A reestruturação é o resultado de um longo processo de análise técnica e consulta pública, envolvendo professores, acadêmicos e a comunidade escolar. O objetivo central é promover uma educação mais equitativa, sólida e adaptada aos desafios contemporâneos enfrentados pelos estudantes.

Os Ciclos de Aprendizagem representam uma forma de organização do Ensino Fundamental que busca superar a fragmentação do regime seriado anual, oferecendo períodos de escolarização mais longos e flexíveis. Na Rede Pública Estadual de Mato Grosso, essa organização é como uma estratégia para potencializar o acompanhamento do desenvolvimento integral do estudante, alinhando-se às competências da BNCC e do Documento de Referência Curricular (DRC-MT).

Visando combater o fracasso escolar e a exclusão, garantindo o "direito de aprender" em ritmos diferenciados, onde a ideia baseia-se em aprendizagens organizadas em "espiral", permitindo uma continuidade coerente ao longo dos anos, coordenada por equipes docentes. Oferece mais tempo para a aprendizagem, permitindo que a escola lide melhor com as diferenças individuais e as múltiplas trajetórias dos estudantes.

Não foca apenas no intelecto, mas também nas dimensões cognitivas, afetivas, socioemocionais e culturais, percebe-se uma educação integral.

Segundo o Estado, trata-se de uma política educacional que visa garantir a aprendizagem contínua e inclusiva dos estudantes com o intuito de atender às necessidades de desenvolvimento humano e aprendizagem de todos os alunos, respeitando seus tempos e ritmos individuais.

Estrutura dos Ciclos do Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso (pós- 2024): o Ensino Fundamental de 9 anos é estruturado em quatro ciclos principais, cada um com objetivos pedagógicos específicos:

- **1º Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos):** Foco na apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento.

- **2º Ciclo de Consolidação (3º, 4º e 5º anos):** Consolida a alfabetização e amplia o conhecimento para as diversas áreas, como ciências e sociedade.

- **3º Ciclo de Aprofundamento (6º e 7º anos):** Propõe uma integração maior dos conhecimentos por meio de abordagens interdisciplinares e maior autonomia do aluno.

- **4º Ciclo de Ampliação (8º e 9º anos):** Retoma e ressignifica aprendizagens anteriores, preparando o estudante para a transição para o Ensino Médio com maior capacidade de abstração e reflexão crítica.

Imagem 3 – Organização do Ensino Fundamental

Ciclo	Ano	Parâmetro de idade:	Carga horária mínima
1º Ciclo de Alfabetização	1º ano	6 e 7 anos	1600 horas
	2º ano	7 e 8 anos	(800 horas em cada ano)
2º Ciclo Consolidação	3º ano	8 e 9 anos	2400 horas
	4º ano	9 e 10 anos	(800 horas em cada ano)
	5º ano	10 e 11 anos	
3º Ciclo de Aprofundamento	6º ano	11 e 12 anos	1600 horas
	7º ano	12 e 13 anos	(800 horas em cada ano)
4º Ciclo de Ampliação	8º ano	13 e 14 anos	1600 horas
	9º ano	14 e 15 anos	(800 horas em cada ano)

Fonte: Documento da *Organização Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Mato Grosso 2024*. p 25.

“A partir de 2024, a oferta curricular do Ensino Fundamental na rede estadual pública de ensino de Mato Grosso será por Ciclo de Aprendizagem. Esta organização curricular potencializa o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, motor, cultural e socioemocional dos estudantes, proporcionando uma atenção contínua aos processos de ensino e, assim, criando melhores condições para o desenvolvimento humano integral. Além disso, o Ciclo de Aprendizagem é a estratégia mais adequada para atender aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois estabelece uma estrutura coerente para a organização e progressão do ensino-aprendizagem ao longo dos anos do Ensino Fundamental” (OCEF/MT, 2024).

A Educação Especial, dentro deste novo contexto é definida como uma modalidade transversal que perpassa todas as etapas da educação básica. Ela visa favorecer a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação dentro do sistema de ensino regular.

O documento reconhece que estudantes da educação especial podem não seguir o fluxo de aprendizagem regular. Por isso, há uma organização específica de parâmetros de idade mais flexíveis para cada ciclo:

- **1º Ciclo:** 6 a 9 anos.
- **2º Ciclo:** 8 a 12 anos.
- **3º Ciclo:** 11 a 15 anos.
- **4º Ciclo:** 13 a 17 anos.

Essa flexibilidade de até três anos na matrícula busca respeitar o tempo de desenvolvimento de cada estudante.

Imagem 4 - Organização do Ensino Fundamental – Educação Especial

Ciclo	Ano	Parâmetro de idade:	Carga horária mínima
1º Ciclo de Alfabetização	1º ano	6 a 9 anos	1600 horas
	2º ano	7 a 10 anos	(800 horas em cada ano)
2º Consolidação	3º ano	8 a 11 anos	2400 horas
	4º ano	9 a 12 anos	(800 horas em cada ano)
	5º ano	10 a 13 anos	
3º Ciclo de Aprofundamento	6º ano	11 a 14 anos	1600 horas
	7º ano	12 a 15 anos	(800 horas em cada ano)
4º Ciclo de Ampliação	8º ano	13 a 16 anos	1600 horas
	9º ano	14 a 17 anos	(800 horas em cada ano)

Fonte: Documento da *Organização Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Mato Grosso* 2024. p 26.

Quando se analisa a implementação do novo Ciclo de Aprendizagem, nota-se que ele surge como uma resposta às fragilidades históricas da educação em Mato Grosso e como uma tentativa concreta de construir um ensino mais sólido, justo e eficiente. A narrativa dessa transformação começa pelo compromisso com a equidade e o sucesso escolar.

O currículo foi redesenhado para funcionar como um referencial comum, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. A intenção é clara: reduzir desigualdades, combater a evasão e fortalecer o desempenho acadêmico, garantindo que nenhum aluno fique para trás.

Outro ponto central da proposta é o acompanhamento contínuo. A organização por ciclos oferece maior flexibilidade no tempo de aprendizagem, respeitando o ritmo individual dos estudantes. Essa estrutura busca evitar a exclusão precoce e permitir intervenções pedagógicas mais eficazes ao longo do processo, e não apenas ao final de um ano letivo.

No entanto, o sucesso dessa implementação não está garantido apenas pelo desenho da proposta. Ele depende, sobretudo, da formação e do engajamento dos profissionais da educação. Os documentos ressaltam que os professores precisam dominar os fundamentos da nova organização e possuir preparo didático-pedagógico consistente. Sem investimento em capacitação, corre-se o risco de repetir o descompasso entre teoria e prática que já marcou experiências anteriores.

Há ainda o desafio da mudança cultural. O Ciclo de Aprendizagem rompe com a lógica tradicional das etapas anuais e exige uma atuação mais colaborativa da equipe escolar, centrada no estudante e em seu percurso formativo. Essa transição demanda tempo, diálogo e comprometimento coletivo.

A implementação ocorre em um contexto delicado: o cenário pós-pandemia. As perdas de aprendizagem são apontadas como preocupantes, com lacunas visíveis em todos os anos do Ensino Fundamental. Assim, o novo modelo assume também a responsabilidade de recuperar conhecimentos comprometidos e reconstruir trajetórias escolares fragilizadas.

5. A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM DE MT EM CONSONÂNCIA COM A LDB E PNE

A avaliação da aprendizagem constitui um dos eixos centrais das políticas educacionais brasileiras, assumindo papel fundamental na garantia do direito à educação com qualidade e equidade. Nas últimas décadas, o debate educacional tem apontado a necessidade de superação de práticas avaliativas meramente classificatórias e excludentes, em favor de abordagens formativas, diagnósticas e processuais.

Nesse contexto, a organização da escolarização por ciclos, como adotada pelo Ciclo de Aprendizagem do Estado de Mato Grosso, emerge como uma alternativa pedagógica alinhada às diretrizes nacionais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE nº 13.005/2014).

A literatura educacional contemporânea concebe a avaliação como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Para Luckesi (2011), a avaliação deve assumir caráter diagnóstico e formativo, possibilitando ao professor compreender o estágio de aprendizagem do estudante e intervir pedagogicamente de modo intencional. Nessa perspectiva, avaliar não se limita a medir resultados, mas a promover a aprendizagem.

Perrenoud (1999) reforça que a avaliação formativa contribui para a regulação das aprendizagens, favorecendo a construção de competências ao longo do tempo. O autor destaca que práticas avaliativas centradas apenas na reprovação reforçam desigualdades sociais, ao passo que avaliações contínuas possibilitam maior equidade educacional.

Corroborando essa visão, Hoffmann (2012) afirma que a avaliação mediadora se constitui como prática reflexiva, voltada ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem. Essa abordagem teórica fundamenta as políticas avaliativas que sustentam os modelos organizados por ciclos.

A LDB nº 9.394/1996 estabelece, em seus artigos 23 e 24, que a educação básica pode ser organizada por ciclos e que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa orientação legal rompe com a centralidade da avaliação classificatória e legítima propostas pedagógicas que valorizam o acompanhamento processual da aprendizagem.

“Art. 23. 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.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.” (BRASIL, 1996 Art. 23 § 1º e 2º; Art.24, inc. I a VII)

Segundo Saviani (2013), a LDB reconhece a diversidade de formas de organização escolar como estratégia para atender às diferentes realidades educacionais do país. A organização por ciclos, nesse sentido, constitui uma alternativa legalmente amparada, desde que assegure a aprendizagem dos

estudantes.

O Estado do Mato Grosso abandonou o sistema seriado na década de 90 para implementar os ciclos. No entanto, após décadas de experiência com o "Ciclo de Formação Humana", identificou-se um descompasso entre a teoria e a prática, incluindo baixos índices de proficiência e insatisfação da comunidade com a avaliação por conceitos (Abaixo do Básico, Básico, etc.).

A nova proposta de 2024 busca corrigir essas fragilidades, mantendo a filosofia de inclusão dos ciclos, mas introduzindo mecanismos de avaliação mais estruturados e com registros de desempenho numéricos. Haja visto, a Secretaria de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) desejava atender a comunidade escolar, conforme dados do documento das audiências públicas realizadas:

“Entendemos que tão importante quanto prosseguir à fase seguinte é aprender. Avançar o aluno para o ciclo seguinte sem os devidos conhecimentos estabelecidos para aquele período não é respeitar o tempo dele, mas sim forçá-lo a “queimar” etapas, puni-lo pela ineficiência de um sistema organizacional de ensino que, na prática, não funciona. O que ele não aprendeu no Ciclo atual, não irá rever no Ciclo seguinte, pois a cada fase ou Ciclo existe uma proposta de conhecimentos a ser construída. De acordo com os resultados das Audiências Públicas, é nítido o desejo de mudanças no regime por parte dos professores, alunos e sociedade em geral. É preciso dar uma resposta à sociedade, apontando caminhos e possíveis soluções para as dificuldades elencadas.” (MATO GROSSO, ALMT, 2016, p.16)

Essa organização exige uma mudança profunda na cultura escolar, demandando trabalho coletivo dos professores e um olhar atento do professor regente para realizar intervenções pedagógicas imediatas assim que dificuldades são detectadas, evitando que lacunas de conhecimento se acumulem ao longo do ciclo.

Imagem 5 – Print das capas dos documentos norteadores para reestruturação Curricular do Ensino Fundamental

	
<p>Capa do Documento originário das Audiências Públicas: CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA_ Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, 2016.</p>	<p>Capa do Documento: Organização da Oferta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Mato Grosso, 2024. (OCEF/MT, 2024)</p>

Fonte: A autora, 2025.

Sobre os registros das avaliações mato-grossenses, apesar de serem numéricas, elas continuam acontecendo de maneira formativa, diagnóstica e emancipatória. Ela acompanha o percurso do aluno e intervém onde há limites na produção do conhecimento, um exemplo é o instrumento Recomposição da Aprendizagem, utilizado no decorrer dos bimestres.

“...Contudo, a avaliação do processo de ensino aprendizagem deve considerar também:

- A utilização de diferentes instrumentos de avaliação, possibilitando a identificação de diferentes aspectos de aprendizagem. Ao identificar uma habilidade pouco desenvolvida, caberá ao professor reformular diferentes atividades para que o estudante trabalhe essa habilidade, visando melhorar sua aprendizagem.” (OCEF/MT, 2024, p. 41)

A estrutura da avaliação, diferentemente do modelo anterior de “Ciclos de

Formação Humana” (vigente até 2023), que recebia críticas da comunidade escolar pela ausência de notas numéricas — uma vez que havia pouca compreensão dos relatórios pedagógicos e dificuldades na comparação do progresso dos estudantes —passa, no novo modelo de Ciclo de Aprendizagem, a adotar critérios mais claros de monitoramento:

- Progressão Automática: A promoção ocorre automaticamente dentro de cada um dos quatro ciclos.
- Possibilidade de Retenção: A retenção é possível ao final de cada ciclo (5º, 7º e 9º anos), caso o estudante não atinja a média mínima de 6,0 em até quatro componentes curriculares ou não cumpra a frequência mínima de 75%.
- Exceção do 1º Ciclo: No 1º Ciclo (Alfabetização), a progressão é assegurada independentemente da média, visando garantir o tempo necessário para a alfabetização sem a punição da reprovação precoce.

O Documento “Organização Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública” do Estado de Mato Grosso orienta a composição da nota bimestral do estudante, que sejam adotados, no mínimo, quatro instrumentos avaliativos. O somatório desses diversos instrumentos deve resultar em uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para cada componente curricular. Para os critérios de registro as notas devem ser anotadas com uma casa decimal (ex: 0,5; 1,0; 1,5...) e eventuais arredondamentos no sistema devem ser feitos sempre por acréscimo de décimos (ex: uma nota 6,7 deve ser registrada como 7,0). Embora existam pesos numéricos, OCEF/MT enfatiza que os resultados bimestrais devem ser baseadas nos aspectos qualitativos da aprendizagem:

“Na organização por Ciclo de Aprendizagem, o desempenho escolar do estudante deve ser registrado no sistema escolar da Seduc através de uma escala numérica de notas de 0 (zero) a 10 (dez) para cada componente curricular. ... A avaliação contínua e sistemática do desempenho escolar do estudante ao longo do bimestre e do ano letivo deve ser realizada por meio de diferentes instrumentos de avaliação. As sínteses bimestrais e finais devem ser baseadas nos aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante, dando prioridade a estes em detrimento dos quantitativos. ” (OCEF/MT, 2024, p. 53)

De acordo com as diretrizes, os instrumentos sugeridos são: Seminário; Trabalho em Grupo; Debate; Relatório Individual; Participação e Comportamento; Prova Objetiva; Prova Dissertativa e Avaliação Formativa SEE – MT. E a proposta no documento é que, por meio de acompanhamento e monitoramento dos

coordenadores pedagógicos, garantir a efetivação e diversificação dos instrumentos avaliativos e o início da avaliação diagnóstica, processual e gradativa desde o primeiro dia de aula, possibilitando a elaboração do plano de melhoria da aprendizagem e encaminhamento, no decorrer do ano letivo, dos alunos com dificuldades e fragilidades às salas de articulação e superação.

Uma observação importante é que o instrumento obrigatório a *Avaliação Formativa do SEE MT*, é uma avaliação vinculada ao Sistema Estruturado de Ensino da FGV¹, utiliza-se a plataforma Plurall e a pontuação (até 2,0 pontos) é composta por critérios de percentual de preenchimento das atividades e percentual de acertos do estudante. O componente curricular de Língua Inglesa possui uma exceção, a nota do estudante é definida por avaliação bimestral própria por meio do Programa "Mais Inglês Avalia"².

A Avaliação Socioemocional também é a nova implementação na atual reestruturação do Ciclo em Mato Grosso, ela é integrada ao processo de formação integral do estudante, indo além do desempenho puramente acadêmico. Ela busca monitorar o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência social e o sucesso pessoal.

O modelo da avaliação está fundamentado nas Cinco Macrocompetências, baseado no internacionalmente reconhecido *Big Five*. O *Big five* – utilizado na psicologia, é uma teoria de personalidade amplamente validada cientificamente, que descreve o comportamento humano em cinco dimensões principais; essas características tentam entender o perfil comportamental. Essas são as principais habilidades socioemocionais avaliadas: Amabilidade, Engajamento com os outros, Resiliência emocional, Autogestão e Abertura ao novo.

Nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse da comunidade científica pelo estudo das habilidades sociais e emocionais, bem como pelos resultados alcançados por meio da implementação de intervenções e políticas

¹ A Fundação Getúlio Vargas (FGV), contratada pela Seduc desde 2021, é responsável não apenas por apostilas (impressas e digitais), mas também por formação de educadores e gestores; avaliação das aprendizagens (exercícios complementares, banco de perguntas); plataforma educacional (Plurall) e assessoramento pedagógico às unidades escolares (SGA).

² Contratado desde 2022, o Programas Mais Inglês Avalia e Mais Idiomas, disponibiliza uma plataforma digital de aprendizado personalizada e avançada, desenvolvida pela EF – Education First. Uma política pública de língua estrangeira que tem o intuito de incentivar os estudantes a aprenderem a língua inglesa. Com o Programa Mais Inglês Avalia, que inclui avaliações iniciais, processuais e finais, e a concessão da certificação internacional TOEIC - Test of English for International Communication – os estudantes melhores pontuados participam do intercâmbio, por meio do Programa Mais Inglês Certifica.

escolares voltadas ao seu desenvolvimento intencional. Para além de influenciar o desempenho educacional, o desenvolvimento socioemocional exerce papel fundamental na promoção de outros resultados positivos na trajetória de vida dos estudantes.

“Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial³ realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16).

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece, em seu Art. 22, que a educação básica tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação comum indispensável ao exercício da cidadania, meios para progredir no trabalho e condições para a continuidade dos estudos (BRASIL, 1996). Além disso, no processo formativo, compreende-se que o desenvolvimento do educando é marcado por interesses próprios e envolve dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas, em constante interação (BRASIL, 2013).

“Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996. Art. 22)

A avaliação socioemocional não ocorre de forma isolada, pois compõe parte da nota do estudante por meio de instrumentos específicos. Entre eles, destaca-se o instrumento denominado “Participação e Comportamento”. Nesse processo, por meio da plataforma Instituto Ayrton Senna³, implantada no Estado de Mato Grosso,

³ Com o programa [Diálogos Socioemocionais](#), a parceria entre o Estado do Mato Grosso e Instituto Ayrton Senna visa promover, além das aprendizagens de disciplinas tradicionais, o desenvolvimento de [competências](#) essenciais para a convivência em sociedade e para o futuro, como a criatividade, foco, abertura ao novo e curiosidade de aprender, entre outras. Em 2024, o programa Diálogos Socioemocionais aconteceu em 307 escolas urbanas da rede estadual, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio, nos componentes curriculares de Educação Física e Artes. Apenas no ano passado, 205.273 estudantes participaram do programa, em todas as regionais de ensino: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Diamantino, Matupá, Metropolitana, Sinop, Tangará da Serra, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Juína, Rondonópolis. Para 2025, o

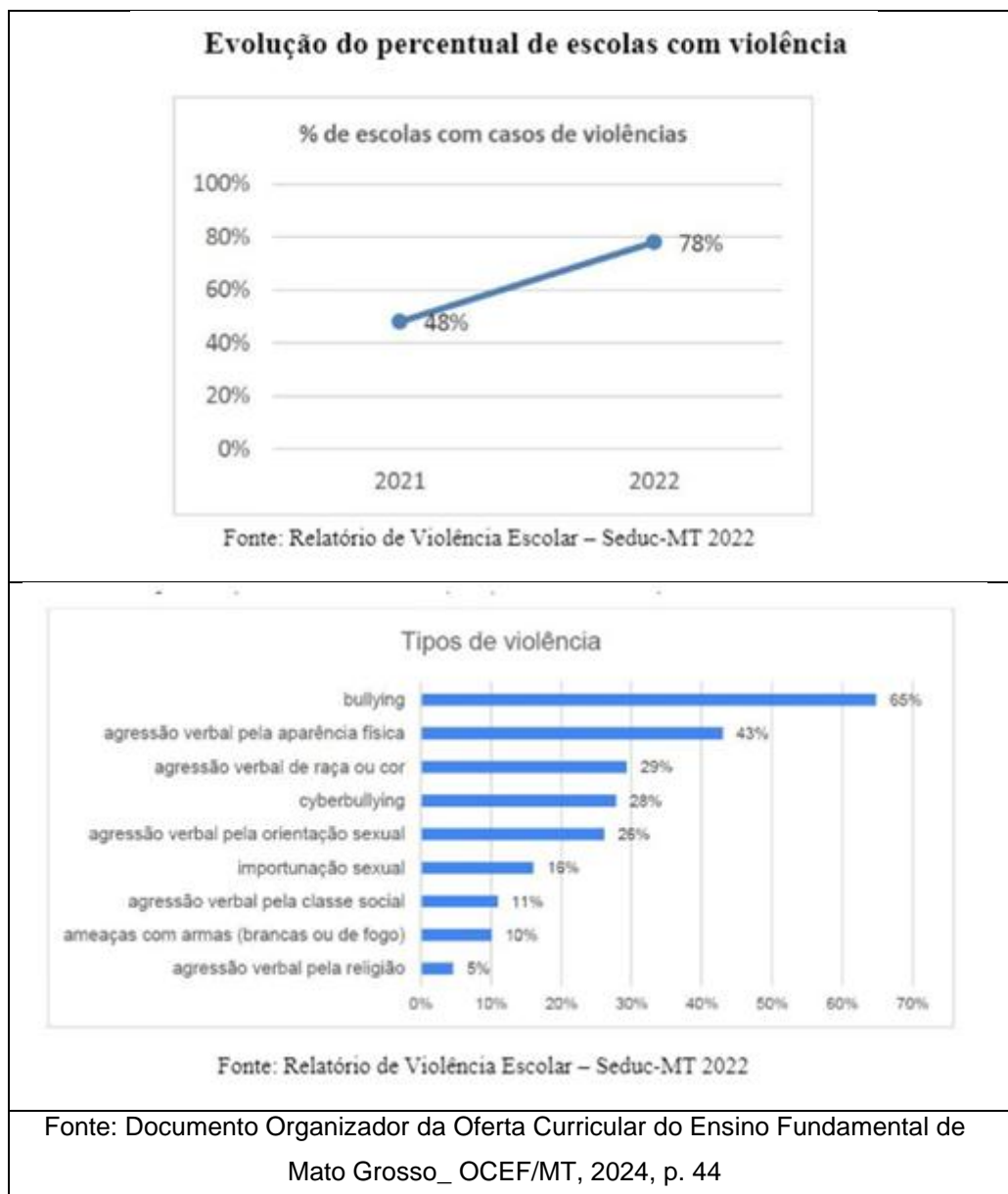
o professor observa como o estudante constrói o conhecimento, interage com a turma e exerce sua autonomia, possibilitando uma análise do comportamento individual e coletivo.

“... um dos grandes desafios no âmbito desta iniciativa foi o de construir um instrumento de mensuração de atributos socioemocionais que pudesse, ao mesmo tempo, servir como ferramenta de monitoramento e apoio na formulação de políticas públicas e como medida confiável do estágio de desenvolvimento não cognitivo dos alunos no momento da aplicação. Em outras palavras, precisávamos de um instrumento suficientemente simples e robusto para poder ser aplicado em larga escala, de modo a fornecer um retrato abrangente da distribuição de características socioemocionais no Brasil, e, simultaneamente, suficientemente preciso e interpretável para poder ser utilizado cientificamente em estudos que tivessem como foco documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos ao longo do ciclo de vida e investigar como intervenções afetam essa trajetória.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 29).

Diferente das provas tradicionais, o objetivo da avaliação socioemocional não é classificar o aluno, mas sim, qualificar o processo formativo, identificando necessidades em áreas como resiliência e autocontrole para orientar o desenvolvimento do aluno. Promover a Saúde Mental, detectando precocemente transtornos psicológicos ou vulnerabilidades agravadas pelo contexto pós-pandemia.

Ainda, melhorar o desempenho acadêmico, onde estudantes com competências socioemocionais desenvolvidas lidam melhor com o estresse e persistem mais em tarefas desafiadoras. Por fim, a prevenção à violência que é auxiliar no combate ao bullying e outras formas de agressão no ambiente escolar.

Imagem 6 – Quadro sobre a Violências Escolares



O quadro de imagens retirado do documento Organizador da Oferta Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso, retrata que no ano de 2022, uma pesquisa feita pela Nova Revista, o aumento da violência escolar tem sido observado em todo país. Entre os principais motivos apontados pelos docentes para a agressividade dos estudantes estão o aumento dos transtornos psicológicos⁴ devido ao isolamento durante a pandemia de Covid-19.

“Esses estudos indicam que a recuperação da educação no contexto pós-pandêmico não pode ocorrer sem levar em consideração o aspecto socioemocional. A educação socioemocional deve fazer parte da vivência diária da escola. Para tanto, é fundamental trabalhar de maneira sistemática

⁴ <https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>.

e contínua as competências socioemocionais. É relevante salientar que tais competências são imprescindíveis para distinguir os bons profissionais da atualidade e para formar cidadãos com habilidade de transformar a sociedade.” (OCEF/MT, 2024, p. 45)

Para que a avaliação funcione, percebe-se que o processo deve ser dinâmico e dialógico, transformando o estudante em agente essencial de seu próprio crescimento. Além disso, entender a necessidade de formação contínua para os professores, para que eles saibam interpretar e mediar essas competências de forma produtiva no cotidiano escolar.

Imagem 7 – O Modelo das Cincos Macrocompetências



Fonte: Documento da *Organização Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Mato Grosso* 2024. p 47.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a avaliação passou a considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões socioemocionais, como resiliência, empatia e autogestão, promovendo a formação integral do estudante. Não se trata apenas de conteúdos técnicos ou cumprimento de metas curriculares:

Imagem 8 – As Competências gerais previstas na BNCC



Fonte: Nahirne, Ana & Boscaroli, Clodis. (2023). A Educação do/no Campo na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do novo Ensino Médio: desafios para o ensino de Matemática. Revista Eletrônica de Educação Matemática. 1-23. 10.5007/1981-1322.2023.e91026.

Embora as competências da BNCC contemplem temas transversais relacionados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, são aquelas voltadas ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e colaboração, bem como à responsabilidade e cidadania, que se referem de maneira mais específica ao desenvolvimento dessas competências.

O Ciclo de Aprendizagem incorpora o desenvolvimento socioemocional, motor e cultural como dimensões fundamentais da formação humana. A escola passa a ser compreendida como espaço de formação integral, preparando o aluno não apenas para avaliações, mas para os desafios da vida e para a construção de uma saúde mental mais equilibrada no ambiente escolar.

Uma especificidade trazida no documento também é sobre a Educação Especial, onde o texto trata que a avaliação deve ser ressignificada sob a ótica inclusiva, focando nas potencialidades e não apenas nas deficiências, atuando como um processo emancipador. A avaliação para esses estudantes deve ser processual, formativa e adaptada. O professor deve utilizar recursos alternativos e instrumentos de acessibilidade para que o estudante possa demonstrar sua

aprendizagem.

No caso de alunos que não acompanham o fluxo da turma, a avaliação deve diagnosticar se as metas estabelecidas no Plano Educacional Individualizado (PEI) foram alcançadas, permitindo ajustes para intervenções futuras. O foco da avaliação deve estar no progresso individual do aluno em relação às suas potencialidades, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Durante a leitura e análise do material de Reorganização Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, observa-se que as políticas de avaliação do Ciclo de Aprendizagem de Mato Grosso dialogam diretamente com esses dispositivos legais ao priorizarem a avaliação diagnóstica, contínua e formativa, bem como a recuperação paralela, conforme previsto no art. 24, inciso V, alínea “e”, da LDB. Dessa forma, a proposta se ancora em fundamentos legais sólidos, respeitando os princípios da legislação educacional brasileira.

O Plano Nacional de Educação (2014–2024) reforça a centralidade da avaliação como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e de superação das desigualdades educacionais. A Meta 2, ao tratar da universalização do ensino fundamental, destaca a necessidade de assegurar a permanência e a conclusão dessa etapa na idade adequada.

“Meta 2 — Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014, meta 2, p. 37).

Nesse contexto a Seduc-MT, implementou ações como a Busca Ativa Escolar, monitorando estudantes infrequentes e promovendo estratégias para assegurar sua permanência na escola.

De acordo com Dourado (2015), o PNE reafirma a avaliação como mecanismo de acompanhamento das políticas educacionais, devendo estar articulada a práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser utilizada como instrumento de exclusão ou retenção sistemática dos estudantes.

O Ciclo Mato Grosso, ao adotar práticas avaliativas que privilegiam o acompanhamento do desenvolvimento integral do estudante, contribui para a redução da evasão escolar e da distorção idade-série, alinhando-se às diretrizes do

PNE. A avaliação, nesse modelo, assume função pedagógica e orientadora do planejamento docente, em consonância com as estratégias previstas nas Metas 2, já citada nessa dissertação e, meta 7 do Plano.

“Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhorado fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:” (BRASIL, 2014, meta 7, p. 113).

As políticas de avaliação do Ciclo de Aprendizagem do Estado de Mato Grosso estão em consonância com a LDB e o PNE. Fundamentadas em concepções teóricas que defendem a avaliação formativa, diagnóstica e contínua, essas políticas contribuem para a efetivação do direito à aprendizagem, para a promoção da equidade e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Ao superar a lógica da reprovação anual e valorizar os processos de aprendizagem ao longo do ciclo, o modelo avaliativo adotado pelo Estado de Mato Grosso materializa princípios legais e pedagógicos amplamente discutidos na literatura educacional, reafirmando a avaliação como instrumento de inclusão, acompanhamento e desenvolvimento humano.

A proposta não é apresentada apenas como uma mudança organizacional, mas como um marco na reestruturação da forma de ensinar e aprender. Ainda assim, a avaliação sobre ser “boa” ou não depende de um fator essencial: sua capacidade de corrigir os erros do passado e enfrentar, com consistência, os desafios do presente.

Durante as reportagens as revistas e noticiários do mato grosso o governos tem dito que está investindo na educação, e ressalta que devido a esses investimento, o Estado de Mato Grosso saltou da 22ª posição para a 19ª no ranking nacional do Ideb. O avanço é resultado dos investimentos em educação que o governo realiza somado ao empenho dos profissionais da área.

Imagem 9 – Resultados do IDEB 2023 na Rede Estadual de Ensino.

3. IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

> Mato Grosso | ANOS FINAIS

Rede Pública

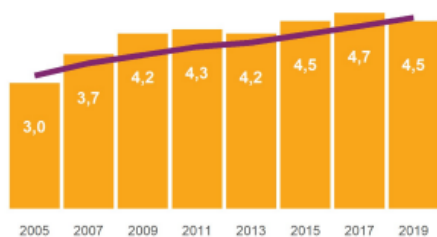
< MATO GROSSO E BRASIL >

REDE ESTADUAL

2005: 2,9 2019: 4,5

Ideb 2021 MT: 4,8

Ideb 2021 BR: 4,9



Brasil 3,2 3,5 3,7 3,9 4,0 4,2 4,4 4,6

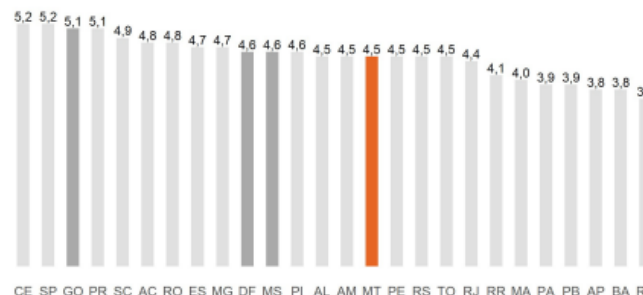
Brasil Mato Grosso

Rendimento
Desempenho

< ESTADOS BRASILEIROS >

Entre os estados brasileiros, Mato Grosso possui o 13º maior resultado (2019)

Mato Grosso Outros estados da região Demais estados brasileiros



	2005	2019
Rendimento	0,71	0,92
Desempenho	4,2	4,9

4º no Brasil
19º no Brasil

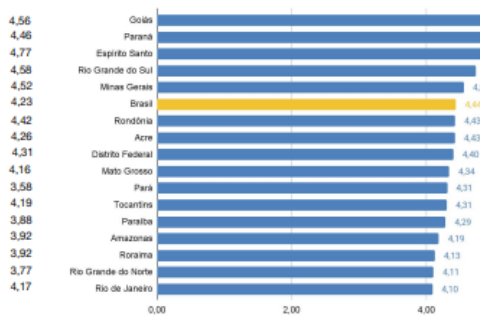
Fonte: MEC/Inep/Daeb - Ideb, MEC/Inep/DEED - Indicadores Educacionais

ENTRE OS ESTADOS EM QUE OS GOVERNADORES ESTÃO NO SEGUNDO MANDATO, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESTAQUES NA NOTA SAEB?

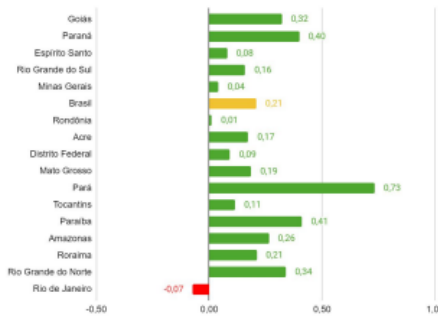
Foi analisada a variação da Nota Padronizada do Saeb entre 2017 (pré-início de mandato) e 2023, considerando **Ensino Médio/Rede Estadual**

Nota Saeb 2017

Nota Saeb 2023



Variação Nota Saeb 2017 - 2023



Variação Nota Saeb 2017 - 2023

Pará se destaca pelo maior avanço no indicador de aprendizagem entre 2017 e 2023.

Goiás, Paraná e Espírito Santo possuem os melhores índices do país no Saeb, e apresentaram crescimento entre 2017 e 2023*.

Rio de Janeiro foi o único estado com retrocesso no indicador de aprendizagem entre 2017 e 2023, na antepenúltima posição entre todos os estados. **Distrito Federal, Rondônia e Tocantins** estão abaixo da média brasileira em 2023, avançaram abaixo da média de crescimento nacional e caíram

*Uma das condicionantes para destaques positivos é o estado estar acima da média brasileira no Ideb. | Fonte: MEC/Inep/Daeb - Saeb. Elaboração: Todos Pela Educação.

A análise dos dados apresentados nas imagens evidencia avanços e desafios da educação pública de Mato Grosso no contexto nacional, especialmente nos indicadores do IDEB e da Nota Saeb.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se trajetória de crescimento da rede estadual de Mato Grosso. Em 2021 o IDEB de Mato Grosso alcançou 4,8, enquanto a média brasileira foi de 4,9, demonstrando proximidade com o desempenho nacional. No ranking entre os estados brasileiros, o estado ocupava a 19ª posição em 2019, embora em 2005 estivesse na 4ª colocação, indicando que, apesar do avanço nos índices absolutos, houve maior competitividade entre as unidades federativas ao longo do período.

Os dados também mostram melhoria nos componentes que compõem o IDEB. O indicador de rendimento escolar passou de 0,71 em 2005 para 0,92 em 2019, revelando avanço no fluxo escolar, com redução da reprovação e evasão. Já o indicador de desempenho cresceu de 4,2 para 4,9, sinalizando melhoria da aprendizagem aferida pelas avaliações externas.

No que se refere ao Ensino Médio da rede estadual, a análise comparativa da Nota Saeb entre 2017 e 2023 demonstra que Mato Grosso apresentou evolução positiva. A nota saiu de 4,16 em 2017 para 4,34 em 2023, representando crescimento de 0,19 ponto. Em termos de posicionamento nacional, o estado avançou da 17ª para a 15ª colocação, o que evidencia melhora relativa frente aos demais estados.

Entretanto, o desempenho de Mato Grosso ainda permanece abaixo de estados que lideram o ranking nacional, como Goiás, Paraná e Espírito Santo, que registraram as maiores notas em 2023. Além disso, algumas unidades federativas apresentaram crescimento mais acelerado, como o Pará, que se destacou pelo maior avanço no período analisado.

De modo geral, os dados revelam que Mato Grosso vem consolidando uma trajetória de crescimento nos indicadores educacionais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, refletindo melhorias no fluxo escolar e no desempenho acadêmico. Contudo, os resultados também indicam a necessidade de continuidade e fortalecimento das políticas públicas educacionais, a fim de elevar a aprendizagem e ampliar a posição do estado no cenário nacional.

A iniciativa da reestruturação do Ciclo de aprendizagem e a avaliação do mesmo, carrega a intenção de corrigir falhas observadas em modelos anteriores. A reintrodução da nota numérica, de zero a dez, e a definição de critérios claros de retenção ao final do 5º, 7º e 9º anos visam enfrentar um problema recorrente: a dificuldade em compreender com precisão a progressão real dos alunos para as

famílias.

Antes, a ausência de métricas claras tornava mais complexa a identificação das lacunas de aprendizagem; agora, busca-se maior objetividade e transparência na avaliação. Nesse contexto, muitas famílias demonstram compreender com maior facilidade uma folha de notas, na qual os resultados aparecem de forma numérica e direta, do que relatórios descritivos pedagógicos, que frequentemente exigem maior interpretação.

Assim, o registro por notas tende a favorecer o acompanhamento do desempenho escolar pelos responsáveis, possibilitando uma leitura mais imediata do rendimento dos estudantes e maior aproximação entre escola e família.

Dessa forma, a política equilibra flexibilidade pedagógica e rigor avaliativo, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e para o cumprimento das metas nacionais de qualidade da educação.

Em síntese, os documentos indicam que o novo Ciclo de Aprendizagem representa uma etapa estratégica e necessária para elevar a qualidade da educação no estado. Contudo, seu êxito dependerá de apoio institucional consistente, formação contínua dos educadores e monitoramento rigoroso do progresso dos estudantes. Somente com esses pilares a proposta poderá transformar intenção em resultados concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar as políticas públicas educacionais e os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso, de modo a evidenciar se estão em consonância com as políticas de avaliação da LDB e do PNE. Ao finalizar este estudo, é possível concluir que o estado atravessa um momento de transição significativa, buscando corrigir fragilidades históricas por meio de um redesenho curricular implementado a partir de 2024.

A análise evidenciou que o modelo anterior, denominado Ciclo de Formação Humana, embora sustentado por princípios inclusivos e pela lógica da não retenção, foi alvo de críticas quanto aos baixos índices de proficiência e à

percepção de fragilidade nos mecanismos avaliativos.

Tal cenário dialoga com as reflexões de Philippe Perrenoud (1999), ao afirmar que “avaliar é regular as aprendizagens”, indicando que a avaliação deve servir como instrumento de acompanhamento efetivo do progresso escolar, e não apenas como procedimento burocrático.

Em resposta, o novo Ciclo de Aprendizagem reintroduziu a nota numérica (0 a 10) e critérios claros de retenção ao final dos ciclos (5º, 7º e 9º anos), buscando maior transparência e monitoramento do progresso real dos estudantes para as famílias.

Do ponto de vista normativo, as mudanças demonstram consonância com a LDB, especialmente com o artigo 24, inciso V, que determina que a avaliação do rendimento escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996). Além disso, o artigo 23 assegura flexibilidade na organização da educação básica, permitindo a adoção de ciclos como forma legítima de estruturação curricular.

“Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;”

(BRASIL, 1996, Art. 24; inc.V)

Em paralelo, as diretrizes do PNE reforçam o compromisso com a qualidade e a equidade, ao estabelecer metas voltadas à universalização do ensino e à redução das desigualdades educacionais, especialmente por meio de estratégias de permanência e sucesso escolar, como a Busca Ativa e a Recomposição da Aprendizagem.

Um avanço relevante identificado é a integração das dimensões socioemocionais (como resiliência e autogestão) ao processo avaliativo, em total alinhamento com a BNCC. A educação básica deve assegurar o desenvolvimento de competências que envolvam “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”

(BRASIL, 2017), evidenciando uma perspectiva que ultrapassa o domínio exclusivamente cognitivo. Isso evidencia um compromisso com a formação integral do estudante, indo além dos conteúdos técnicos, evidenciando uma perspectiva que ultrapassa o domínio exclusivamente cognitivo.

Entretanto, os resultados indicam que a efetividade da política pública não se restringe ao arcabouço legal, mas depende de uma transformação cultural no interior das escolas. Como destaca Antônio Nóvoa (1992), “não há mudança educacional sem mudança das práticas profissionais”, o que reforça o papel estratégico do coordenador pedagógico na mediação entre as diretrizes normativas e a prática docente cotidiana.

O papel do coordenador pedagógico emerge como estratégico para mediar a transição entre a teoria e a prática, adaptando as diretrizes às especificidades locais. Persistem desafios cruciais, como a necessidade de formação continuada para os professores, a superação da lógica de ensino seriado e o enfrentamento das lacunas de aprendizagem agravadas pelo cenário pós-pandemia.

A análise permite compreender que o modelo de Ciclo de Aprendizagem implantado no Estado de Mato Grosso pode ser considerado positivo porque busca conciliar progressão escolar, acompanhamento contínuo da aprendizagem e maior objetividade na avaliação, superando limitações de modelos anteriores. Em vez de centrar o processo apenas na reprovação anual, a proposta organiza o ensino em ciclos, respeitando diferentes tempos de aprendizagem e permitindo intervenções pedagógicas ao longo do percurso escolar.

Outro aspecto favorável é a avaliação mais estruturada, com critérios definidos, notas e instrumentos de acompanhamento que facilitam a identificação de dificuldades dos estudantes. Isso contribui para que professores, gestores e famílias compreendam melhor o desempenho escolar e possam atuar de forma mais rápida diante das defasagens.

Além disso, o modelo fortalece o princípio da equidade educacional, ao reconhecer que nem todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo. Dessa forma, busca-se oferecer recuperação paralela, recomposição da aprendizagem e estratégias diferenciadas, evitando que o aluno acumule dificuldades ao longo da trajetória escolar.

Também se destaca a possibilidade de melhoria dos indicadores educacionais, como rendimento, permanência e desempenho em avaliações

externas, uma vez que o acompanhamento contínuo tende a reduzir reprovação, evasão e abandono escolar.

O Ciclo de Aprendizagem pode ser considerado um avanço porque procura unir qualidade pedagógica, responsabilidade avaliativa e participação da família, promovendo uma educação mais transparente e centrada no desenvolvimento integral do estudante.

Em suma, a dissertação evidencia que o Estado de Mato Grosso buscou consolidar uma política educacional mais sólida e equitativa. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica de gestores e educadores acerca da importância de instrumentos avaliativos adequados, capazes de promover, efetivamente, a aprendizagem e a equidade no ensino público.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, cultura e trabalho: a escola e seus saberes**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo: identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2006.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planal.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso: 10 ago. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a organização curricular por ciclos de formação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 10 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

- SOUZA, Celina. **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Porto Alegre, 2006.
- CASTRO, Maria Helena. **Os ciclos de aprendizagem: um desafio para a escola.** São Paulo: Moderna, 2009.
- CELLARD, A. A análise documental. In Poupart, J. et al. (Orgs.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes. 2008.
- CERQUEIRA, Rosângela dos Santos. *Formação Humana e Currículo por Ciclo de Aprendizagem.* 2024. Produção Técnico-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Direito à Educação: Fundamentos da Legislação Educacional Brasileira.* Campinas: Autores Associados, 2002.
- OURADO, Luiz Fernandes. *Políticas públicas e educação: do Plano Nacional de Educação de 2001 ao de 2011-2020.* In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 2010.
- DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas educacionais.* Goiânia: Editora da UFG, 2015.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.* São Paulo: Atlas, 2012.
- FERNANDES, Anael. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 162-170, jan./abril., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812015000100162&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 13/04/2026.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa.* Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle da política educacional no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.* São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GATTI, Bernardete A. *Base Nacional Comum Curricular: o que está em jogo?* São Paulo: Unesp, 2019.
- GIANEZINI, Maurício; SCHNEIDER, Margarete; MARTINS, Sérgio Ricardo.

Políticas públicas: concepções e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

HOWES NETO, Luiz Antônio. Políticas públicas e neoliberalismo: tensões e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2020.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JUNIOR, A. A. do N.; OLIVEIRA, A. M. R. de; FERREIRA, A. G. P.; MAGALHÃES, F.

A. D. da S. Da Implantação Do Ciclo De Formação Humana Em Mato Grosso, Até A Proposta De Reorganização Curricular Do Ensino Fundamental No Mato Grosso EM 2023. Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 235–246, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10607918.

Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/144> . Acesso em: 20 dez. 2024.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 262/02-CEE/MT, de 05 de novembro de 2002. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE/MT, 2002.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. Ciclo de Formação Humana: Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

MATO GROSSO. Organização da Oferta Curricular do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Cuiabá, 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, v. 5, n. 2, p.154-164, 13 out. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 13 abril 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional: uma leitura a partir da teoria do Estado. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria (org.). Política educacional no Brasil: fundamentos e processos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-34.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação e Justiça Social: desafios das Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 695–716, dez. 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300009.

PERRENOUD, Philippe. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; revisão de Jaqueline Moll. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. 230 p. ISBN 978-85-363-0197-6.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBOLI, Cesar. Desafios do Direito à Saúde. São Paulo - SP: Editora Dialética, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Celina. Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, ano 8, nº 16, <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 dez. 2024.