

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

AIDA DO AMARAL ANTUNES TEIXEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS  
MUDANÇAS CURRICULARES ESTADUAIS: O CASO DO PAEBES ALFA**

JUIZ DE FORA

2020

AIDA DO AMARAL ANTUNES TEIXEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS  
MUDANÇAS CURRICULARES ESTADUAIS: O CASO DO PAEBES ALFA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Nigel Brooke

JUIZ DE FORA

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira, Aida do Amaral Antunes.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA / Aida do Amaral Antunes Teixeira. -- 2020.

125 p.

Orientador: Nigel Pelham de Leighton Brooke

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. BNCC. 2. Matriz de referência. 3. Currículo. I. Brooke, Nigel Pelham de Leighton, orient. II. Título.

**Aida do Amaral Antunes Teixeira**

**A Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as Mudanças  
Curriculares Estaduais: o caso do Paebes Alfa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 15 de setembro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Nigel Pelham de Leighton Brooke - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais



P | \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo  
Universidade Federal de Juiz de Fora



P | \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## AGRADECIMENTOS

“Por que se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem”

Às vezes é preciso dar um passo para trás para poder dar dois passos à frente. Ao entender que nessa vida tudo tem seu tempo, sua hora e seu lugar, hoje faço uma reflexão de todo o processo construtivo deste Mestrado Profissional, um caminho de tantas idas e vindas, tantos percalços... Neste momento de finalização de um grande sonho, é importante ressaltar a atuação de grandes atores que estiveram sempre presentes por trás das cortinas, me incentivando para que esse sonho não envelhecesse.

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da sabedoria, por sempre guiar meus caminhos, por manter minha fé firme nos momentos mais difíceis e por me proporcionar forças sem medidas para que eu chegasse ao fim de mais um ciclo de estudos com êxito: “A Ele toda honra e toda glória”.

Ao meu esposo Filipe, meu presente de Deus, meu amor, meu amigo e minha melhor companhia, agradeço por todo amor, carinho, apoio e incentivo. Muito obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma, por me permitir enxergar aquilo que os olhos não veem, por saber entender que na vida as coisas acontecem no tempo certo de Deus e por entender os meus momentos de ausência, a você eu dedico esta conquista, te amo muito!

À minha querida e doce Laura e à minha promessa divina, minha linda Elisa, ainda na barriga da mamãe, agradeço por serem fonte de luz, energia, inspiração e alegria. Amores da mamãe, vocês são o meu raio de sol, a força da minha vida, a mamãe ama muito vocês!

Agradeço também aos meus pais e especialmente à minha querida e amada mãe, Consolação, pela força de suas orações e pelo seu amor incondicional. Obrigada por ser presença constante na minha vida e por seu incentivo, força e encorajamento.

Às minhas lindas irmãs, Bárbara, Camyla e Mariana, meus presentes valiosos, agradeço pela amizade de sempre e pelo encorajamento para que eu não desistisse do meu sonho.

Destaco ainda a minha mais sincera e profunda gratidão à minha amada irmã Mariana, grande amiga, companheira e parceira “Bino”: obrigada por ser presença constante (mesmo quando a presença física não é possível), obrigada pelo olhar atento e cuidadoso com o meu

trabalho, obrigada por me dar força e encorajamento para vencer esse grande projeto, essa conquista também é sua, amo você!

Ao meu orientador Nigel Brooke, agradeço pelas contribuições e pelo olhar atencioso na construção desta pesquisa.

À minha agente de suporte acadêmico Mônica Motta, dedico os meus mais sinceros agradecimentos por toda a paciência, atenção e dedicação.

Aos colaboradores do CAEd e aos sujeitos envolvidos na pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições que me levaram à construção deste estudo.

Por fim, agradeço aos professores Manuel e Adolfo por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa deste trabalho e apresentarem valiosas contribuições para o debate, muito obrigada!

## RESUMO

Neste trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discutimos sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresentamos um estudo sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES ALFA), refletindo sobre os desafios da reestruturação curricular nacional para a política de avaliação da educação básica no estado do Espírito Santo (ES). Por meio da análise de documentos curriculares e de entrevistas semiestruturadas, buscamos responder à seguinte questão: “De que maneira as mudanças curriculares advindas da homologação da BNCC vêm sendo implementadas pela Secretaria de Educação do ES e de que modo essas mudanças curriculares podem impactar as avaliações sistêmicas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES ALFA)?”. A partir desta problemática, estabelecemos os seguintes objetivos: i) traçar um panorama acerca da política pública vigente – Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) realizar um estudo analítico e comparativo entre a BNCC, o currículo da rede de ensino do Espírito Santo e as matrizes de referência dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática do PAEBES-ALFA; e iii) apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) direcionado à proposição das matrizes de referência do PAEBES ALFA para os componentes de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, em alinhamento com a BNCC e o currículo do estado, buscando apresentar contribuições que possam enriquecer o debate sobre a reestruturação curricular, além de propor ações pedagógicas voltadas para o aperfeiçoamento profissional sobre os documentos curriculares vigentes para os educadores da rede de ensino do Espírito Santo. O estudo revelou que, embora o estado tenha caminhado positivamente no sentido de readequar sua proposta curricular e alinhar o ensino a favor da implementação da base curricular nacional, existe uma necessidade de revisão constante dos documentos curriculares e de promoção de ações pedagógicas voltadas para a formação continuada dos professores, de forma a possibilitar avanços significativos na apropriação e na compreensão das políticas curriculares a favor de um ensino público de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** BNCC; Matriz de referência; Currículo.

## ABSTRACT

In this work, developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation, from the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF), we discuss the implementation process of the Common Curricular National Base (BNCC) and we present a study on the Basic Education Evaluation Program of Espírito Santo (PAEBES ALFA), reflecting on the challenges of the national curriculum restructuring for the basic education evaluation policy in the state of Espírito Santo (ES). Through the analysis of curricular documents and semi-structured interviews, we seek to answer the following question: *“How are the curricular changes arising from the BNCC approval being implemented by the ES Education Secretariat and how these curricular changes can impact systemic evaluations of the Espírito Santo Basic Education Evaluation Program (PAEBES ALFA)?”*. Based on this problem, we established the following objectives: i) to outline an overview of the current public policy - National Common Curricular Base (BNCC); ii) carry out an analytical and comparative study between the BNCC, the curriculum of the Espírito Santo education network and the reference matrices of the initial years of fundamental education (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> years) of Portuguese language (reading) and Mathematics of PAEBES-ALFA; and iii) present an Educational Action Plan (PAE) aimed at proposing the reference matrices of PAEBES ALFA for the Portuguese Language (reading) and Mathematics components, in alignment with the BNCC and the state curriculum, seeking to present contributions that may enrich the debate on curricular restructuring, in addition to proposing pedagogical actions aimed at professional improvement on current curriculum documents for educators in the Espírito Santo teaching network. The study revealed that although the state has moved positively towards readjusting its curricular proposal and aligning teaching in favor of the implementation of the national curriculum base, there is a need for constant review of curricular documents and the promotion of pedagogical actions aimed at teachers continuing education, in order to enable significant advances in the appropriation and understanding of curricular policies in favor of quality public education for all.

**Keywords:** BNCC; reference matrices; curriculum.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Os cinco macroprocessos da pesquisa de avaliação.....	33
Figura 2: Os processos do macroprocesso Construção de Instrumentos e Produção de Dados.....	34
Figura 3: Recorte da matriz de referência – Língua Portuguesa 1EF PAEBES ALFA.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Série Histórica do PAEBES ALFA.....	24
Quadro 2: Histórico das Matrizes do PAEBES ALFA.....	29
Quadro 3: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC - Língua Portuguesa – 1EF.....	77
Quadro 4: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – LP 2EF.....	76
Quadro 5: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – LP 3EF.....	79
Quadro 6: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 1EF.....	82
Quadro 7: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 2EF.....	85
Quadro 8: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 3EF.....	88
Quadro 9: Ações correspondentes ao Plano de Ação Educacional a partir dos principais achados na pesquisa.....	92
Quadro 10: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 1EF.....	94
Quadro 11: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 2EF.....	96
Quadro 12: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 3EF.....	97
Quadro 13: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 1EF.....	99
Quadro 14: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 2EF.....	101
Quadro 15: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 3EF.....	103
Quadro 16: Proposta de planejamento com base no modelo 5W2H.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Common Core
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
FADEPE	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAME	Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MT	Matemática
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES ALFA	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCAs	Professores Coordenadores de Área
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PROAV	Programa de Apoio à Avaliação Educacional

PMALFA	Programa Mais Alfabetização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDU-ES	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 APRESENTANDO O TEMA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>16</b>
2.1 Avaliação educacional em larga escala: contribuições para o debate.....	16
2.2 PAEBES ALFA.....	21
2.3 O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).....	31
2.3.1 Estrutura organizacional.....	33
2.3.2 Construção de Instrumentos e produção de dados.....	34
2.4 BNCC como política vigente de currículo.....	35
2.5 Implementação da BNCC no contexto das equipes do CAEd.....	39
<b>3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO CENÁRIO BRASILEIRO E MUNDIAL: ALGUNS APONTAMENTOS.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Currículo.....</b>	<b>44</b>
3.1.1 Matriz de Referência.....	48
3.1.2 A construção de uma matriz de referência.....	50
<b>3.2 Políticas de currículo no cenário brasileiro.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 O ciclo de políticas de Ball.....</b>	<b>57</b>
<b>3.4 Resgate histórico: políticas internacionais que impulsionaram a BNCC.....</b>	<b>59</b>
3.4.1 Experiência da Inglaterra.....	60
3.4.2 Experiência dos EUA (Common Core).....	63
3.4.3 Experiência de Portugal.....	65
<b>3.5 Percurso Metodológico.....</b>	<b>65</b>
<b>3.6 Análise dos dados.....</b>	<b>68</b>
3.6.1 Estudo Comparativo das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (leitura) do PAEBES ALFA, do Currículo do ES e da BNCC.....	72
3.6.2 Estudo Comparativo das Matrizes de Referência de Matemática do PAEBES ALFA, do Currículo do ES e da BNCC.....	81
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....</b>	<b>92</b>
<b>4.1 Ação 1: Proposição de uma nova matriz de referência para o PAEBES ALFA.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2 Ação 2: Apresentação e validação da matriz de referência e promoção de um processo formativo à SEDU-ES.....</b>	<b>106</b>

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com uma colaboradora do CAEd na equipe de Construção de Instrumentos.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com um especialista da equipe de avaliação/currículo da Secretaria de Educação do Espírito Santo.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), apresentamos o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública vigente em todo o território nacional. A partir da homologação deste documento normativo em dezembro de 2017, houve a necessidade de uma reestruturação das propostas curriculares das redes de ensino de todo o país e, conseqüentemente, dos sistemas próprios de avaliação já consolidados de diversos estados do Brasil. Considerando que as avaliações em larga escala referem-se à aferição de habilidades e competências de um recorte do currículo e sendo necessária a reestruturação desses currículos, é evidente que as matrizes de referência utilizadas nos sistemas nacional e estaduais de avaliação também sofreram ou sofrerão mudanças para atender aos dispostos na BNCC, estando assim a serviço da nova base curricular.

Diante disso, nesta dissertação apresentamos um estudo sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), instituído pela Portaria nº 151-R, de dezembro de 2010, buscando refletir sobre os desafios da reestruturação curricular nacional para a política de avaliação da educação básica no estado do Espírito Santo (ES). Sendo tal programa já consolidado enquanto política estadual de avaliação, serão analisados os documentos curriculares referentes às políticas nacional e estadual vigentes, que compreendem a BNCC, o Currículo do Espírito Santo e as matrizes de referência do PAEBES ALFA, tentando responder à seguinte questão: “De que maneira as mudanças curriculares advindas da homologação da BNCC vêm sendo implementadas pela Secretaria de Educação do ES e de que modo essas mudanças curriculares podem impactar as avaliações sistêmicas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES ALFA)?”.

A partir desta problemática, este trabalho apresenta um estudo sobre quais operações devem ser realizadas nas matrizes de referência do PAEBES ALFA, à luz das mudanças curriculares. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos: i) traçar um panorama acerca da política pública vigente – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que passou a nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino nacionais e apresentar a trajetória das avaliações sistêmicas no Brasil; ii) realizar um estudo analítico e comparativo entre a BNCC, o currículo

da rede de ensino do Espírito Santo e as matrizes de referência dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática do PAEBES-ALFA; e iii) apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) direcionado à proposição das matrizes de referência do PAEBES ALFA para os componentes de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática, em alinhamento com a BNCC e o currículo do estado, buscando apresentar contribuições que possam enriquecer o debate sobre a reestruturação curricular, além de propor ações pedagógicas voltadas para o aperfeiçoamento profissional sobre os documentos curriculares vigentes para os educadores da rede de ensino do Espírito Santo.

Cumpramos ressaltar que as avaliações externas, adotadas no Brasil desde o fim da década de 1980, encontram-se entre as ações educacionais que primam pela garantia de melhoria da qualidade da educação. Para a construção dos instrumentos avaliativos, consideram-se as matrizes de referência que enumeram habilidades possíveis de serem avaliadas em cada área do conhecimento e ano de escolarização. As matrizes são construídas pautando-se nos currículos adotados pela rede educacional que será avaliada, já que para a existência de credibilidade dos dados produzidos é preciso avaliar apenas o que é ensinado ao público que responderá ao teste. Deste modo, entendendo a importância das matrizes de referência na operacionalização das avaliações externas e a sua relação com o currículo, é evidente que a aprovação da BNCC vem sendo seguida de uma reestruturação das matrizes de referência.

Atendendo ao previsto na Resolução 02/2017, em que é explicitado que “as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação”, apresentamos o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como uma instituição voltada, dentre outras atividades, à pesquisa e à elaboração de avaliações externas. Nesse sentido, cabe ao CAEd estar atento quanto à discussão de assuntos que remetam à elaboração de uma Base Curricular, uma vez que, entendendo-a como política pública, os reflexos de sua implementação podem impactar diretamente os trabalhos desenvolvidos pela instituição.

Sendo assim, diante da homologação da BNCC em dezembro de 2017 e entendendo a importância de tal documento enquanto uma referência para a reformulação dos currículos e outras políticas e ações educacionais, tais como a formação de professores, a elaboração de conteúdos educacionais, a avaliação, dentre outras ações, espera-se que a BNCC apresente-se



como um importante instrumento orientador das propostas pedagógicas das instituições escolares em todo o território nacional.

Neste sentido, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso e a escolha do tema foi definida no decorrer do ano de 2018, a partir da experiência profissional vivida pela autora enquanto Analista de Instrumentos de Avaliação no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). As atividades exercidas no CAEd relacionadas à construção e à validação de instrumentos de avaliação (sobretudo as matrizes de referência) e um estudo analítico da BNCC (que na ocasião havia sido recentemente aprovada e já estava em fase de implementação) trouxeram inquietações que nos levaram à construção deste estudo: em maio de 2018, a partir de uma solicitação da Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), a equipe de Analistas do CAEd revisou as matrizes de referência do PAEBES-ALFA tendo como referência a BNCC e o currículo antigo do estado, uma vez que naquela ocasião um novo currículo, alinhado à BNCC, ainda não havia sido aprovado. Nesta revisão foi possível perceber alguns distanciamentos entre esses documentos, momento em que surgiu o interesse em realizar um estudo mais aprofundado sobre o histórico do PAEBES ALFA e os documentos curriculares que fundamentam o ensino do estado do Espírito Santo, a fim de buscar respostas que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento da minha prática profissional e da rede de ensino estadual em questão.

Para isso, além de realizarmos uma pesquisa teórica traçando um histórico educacional do Brasil nos últimos anos, analisamos também a influência de experiências educacionais internacionais com o intuito de identificar as contribuições desses modelos importados para as políticas nacionais, uma vez que, conforme aponta Brooke (2012): “vivemos imersos numa cultura educacional mundial e não há nada mais apropriado que estudar como as ideias fluem entre os Estados membros dessa cultura” (BROOKE, 2012, p. 15).

Diante disso, este trabalho encontra-se com a seguinte organização: no primeiro capítulo, trazemos um panorama das avaliações externas no cenário brasileiro, com o objetivo de adentrarmos em uma discussão mais específica a respeito do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), objeto de estudo deste trabalho. Apresentamos ainda neste capítulo como se deu o processo de construção e implementação da BNCC no território nacional, discutindo a forma com que a implementação da BNCC vem sendo trabalhada no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

O capítulo 2 é dedicado ao estudo do referencial teórico que fundamentou essa pesquisa. Nesse sentido, apresentamos uma discussão sobre o currículo, as matrizes de referência e a construção desses documentos, respaldados pela Psicometria. Descrevemos também a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (BALL et al., 1992, apud MAINARDES 2006) para a análise de políticas educacionais e apresentamos um histórico dos documentos curriculares nacionais e de algumas experiências educacionais internacionais que inspiraram a política curricular brasileira. Para finalizar o capítulo, descrevemos a discussão metodológica deste estudo e apresentamos as análises dos dados obtidos na pesquisa.

Por fim, o capítulo 3 é dedicado à proposta do Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo apresentar o produto final desta dissertação: uma revisão e uma nova versão para a matriz de referência do PAEBES ALFA, em consonância com a BNCC e o novo currículo do ES.

## **2 APRESENTANDO O TEMA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

Neste capítulo, organizado em cinco seções, apresentamos uma discussão acerca da avaliação em larga escala, debatendo sobre sua importância e disseminação no cenário brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, com a criação do SAEB.

Na Seção 2.1 apresentamos um resgate histórico sobre as avaliações externas, expondo a trajetória dessas avaliações no Brasil desde suas primeiras experiências até os dias atuais, com o objetivo de elencar possíveis impactos e mudanças que a BNCC possa gerar nessas avaliações.

Na Seção 2.2, diante do cenário de implementação da BNCC no Brasil e considerando a necessidade de reestruturação curricular das redes de ensino de todo país, apresentamos o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), seu histórico, objetivos e desafios postos, dado o contexto de homologação da BNCC.

Na Seção seguinte, 2.3, apresentamos os fins a que se destinam o trabalho realizado no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o histórico da instituição e sua estrutura organizacional, além dos atores envolvidos no processo de trabalho.

Discutimos, na Seção 2.4, a BNCC como política vigente de currículo e quais são os desafios de sua implementação no território nacional.

Para finalizar o capítulo, apresentamos, na seção 2.5, como tem sido o processo de recepção da BNCC nas equipes de trabalho do CAEd e quais têm sido os trabalhos desenvolvidos pelas equipes do Banco de Itens e de Construção de Instrumentos de Avaliação com relação à homologação da base, além de elencarmos alguns desafios que possam vir a surgir no contexto de trabalho do CAEd a partir da implementação da base.

### **2.1 Avaliação educacional em larga escala: contribuições para o debate**

O debate sobre a avaliação educacional no Brasil possibilita discussões sobre um campo abrangente que comporta subáreas, tais como: a avaliação de sistemas educacionais, que, de forma geral, é objeto de estudo deste trabalho; a avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula; a avaliação institucional; a avaliação de programas; a autoavaliação; dentre outros.

A partir do final da década de 1980, entra em foco, no cenário nacional, o debate público sobre os indicadores relacionados à repetência e à evasão, que mostravam o alto índice de fracasso escolar na escola básica, estando estes diretamente relacionados a variáveis externas e internas ao sistema de ensino. Para solucionar o problema, foram propostas medidas, dentre as quais destacamos a redefinição dos objetivos educacionais e a adequação do currículo. Neste contexto de amplos debates e necessidade de mudanças nos processos, começamos a observar, no Brasil, maior atenção em relação às questões ligadas à avaliação educacional. Sendo assim, a avaliação passou a ter papel fundamental no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, em atendimento às múltiplas exigências da qualidade educacional.

Diante deste cenário, entraram em foco os debates acerca das avaliações externas, também chamadas de avaliação em larga escala ou avaliações sistêmicas. Trata-se de um importante instrumento que possui objetivos e procedimentos diferentes das avaliações internas. Por esse motivo, cumpre ressaltar a diferença existente entre esses dois tipos de avaliação: a avaliação interna diz respeito ao exame realizado pelo próprio professor e/ou educador no âmbito da escola e permite verificar a forma com que o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido pela e na sala de aula; já a avaliação externa, como o próprio nome diz, é realizada por agentes externos à escola e tem como objetivo buscar auxiliar os gestores na alocação e na administração de recursos técnicos e financeiros, a fim de melhorar a qualidade da educação por meio das informações geradas por seus resultados, o que auxilia nas ações pedagógicas e no estabelecimento de metas a serem alcançadas. Sendo assim, as avaliações externas aferem, de forma padronizada, o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares que estão associados a esse desempenho por meio de testes de proficiência e questionários, apresentando-se como um dos instrumentos utilizados pelos governos federal, estaduais e municipais para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Por meio desse instrumento, é possível realizar um acompanhamento/monitoramento da qualidade da educação ao longo do tempo, visando detectar efeitos positivos ou negativos das políticas públicas adotadas. Portanto, no cenário nacional, as avaliações sistêmicas surgiram inicialmente por meio de ações do governo federal, como um processo de “prestação de contas” da educação.

De acordo com Pontes (2012), a trajetória das avaliações sistêmicas no Brasil pode ser dividida em três períodos: i) o primeiro período, denominado “Os alicerces”, compreende o

intervalo entre os anos de 1990 a 1997. Neste período, há no país a implementação de uma série de políticas e metodologias de testagem de proficiência, impactando diretamente os períodos subsequentes. Destaca-se a criação do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação amostral que afere os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, além dos alunos do 3º ano do ensino médio, utilizando os procedimentos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) nos itens e testes aplicados para garantir uma maior comparabilidade dos resultados, além da adoção de escalas de proficiência, substituindo os modelos estatísticos clássicos que eram utilizados até então; ii) o segundo período, chamado de “Expansão”, diz respeito ao momento que data entre os anos de 1997 a 2007. Neste intervalo, constata-se a criação da Prova Brasil, que, assim como o SAEB, apresenta uma periodicidade de dois anos, sendo avaliadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (no entanto, somente o 5º e 9º ano do ensino fundamental), além do uso da TRI e da utilização de escalas de proficiência semelhantes ao modelo SAEB. Porém, cabe destacar que a Prova Brasil, diferente do SAEB, possui caráter censitário, apresentando resultados a nível das escolas, permitindo o monitoramento das mesmas. Outro ponto de destaque no segundo intervalo diz respeito à criação de sistemas estaduais de educação, objetivando avaliações mais próximas às realidades de suas respectivas secretarias estaduais. Uma característica marcante dessas avaliações é o fato de terem uma periodicidade anual, possibilitando que os resultados sejam processados mais rapidamente, além da preocupação em tornar os resultados comparáveis, através da utilização das mesmas escalas de proficiência do SAEB; por fim, iii) o terceiro período, denominado de “Metas e prestação de contas”, tem início no ano de 2007, indo até os dias atuais. Nesse período, destaca-se, em 2005, a implementação das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação básica, o Ideb, um instrumento nacional de mensuração e monitoramento do desempenho do ensino básico no país; além da adoção de medidas de prestação de contas das escolas em diversos estados da federação e a disseminação, praticamente universal, dos sistemas estaduais de avaliação educacional no cenário nacional (PONTES, 2012).

Assim, no início da década de 1990, foi instituído no Brasil um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala cujo principal objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Os dados resultantes do SAEB auxiliam na

formulação e no monitoramento de políticas públicas em todo o território nacional, contribuindo para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino. Essas avaliações em larga escala são realizadas de dois em dois anos e a primeira edição ocorreu em 1990. Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil); e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No entanto, cumpre ressaltar que a partir de 2019, todas essas avaliações externas nacionais passaram a ser identificadas como SAEB, diferenciando-as umas das outras por meio da modalidade de ensino e das áreas de conhecimento. Além disso, ainda em 2019, a etapa da educação infantil também passou a ser avaliada, sendo aferida por meio da coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar. Dessa forma, o SAEB passou a avaliar todo o percurso da educação básica, qual seja: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Conforme aponta Machado et al. (2015), a partir da criação de um Sistema Nacional de Avaliação, percebe-se no país a criação de iniciativas semelhantes nos estados com vistas à melhoria da qualidade da educação, com promoção da equidade de suas redes. Nesse sentido, muitos estados criaram seus próprios sistemas de avaliação, com a finalidade de aferir o efeito das políticas públicas implementadas, além de objetivar o alinhamento entre o currículo das redes, o ensino e a avaliação. Sendo assim, quando o SAEB foi instituído, muitos estados criaram seus próprios sistemas estaduais de avaliação, de forma a diagnosticar a qualidade do ensino oferecido pela própria rede anualmente. Conseqüentemente, este movimento desencadeou a implantação de sistemas estaduais de avaliação que buscaram elaborar instrumentos e estratégias mais eficazes buscando a melhoria da educação.

Além disso, podemos citar outros aspectos que justificam a criação de sistemas estaduais de avaliação, tais como: o desenho próprio, com vistas ao atendimento de necessidades específicas de cada rede – podendo incluir na avaliação etapas e áreas do conhecimento que não são aferidas no SAEB; o estabelecimento de metas próprias e de padrões de desempenho estudantil; a menor periodicidade entre os ciclos avaliativos; a rapidez no acesso às informações (uma vez que, com os sistemas próprios de avaliação, há um menor tempo no processamento dos resultados); além da divulgação, apropriação e uso dos resultados com foco na identidade escolar, já que com os sistemas estaduais de avaliação, as ações de divulgação são diretivas, orientadas pelas necessidades de cada escola.

Assim, podemos constatar que as avaliações sistêmicas são um dos instrumentos utilizados pelos governos federal, estaduais e municipais para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Considerando serem esses um dos objetivos dos órgãos centrais, os estados e municípios também buscaram desenvolver seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. De modo geral, esses sistemas possuem as mesmas características do SAEB, ou seja, se desenvolvem por meio da aplicação de testes padronizados visando coletar informações para subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas voltadas para uma educação de qualidade pautada no princípio da equidade social (MACHADO et al., 2015).

Face ao exposto, muitos estados e municípios buscaram desenvolver seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. De modo geral, esses sistemas seguiram o desenho original do SAEB.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, o Ideb surgiu como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação por meio da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho utilizadas na Prova Brasil e no SAEB, estabelecendo metas para a melhoria do ensino. Dessa forma, o IDEB constitui-se como um índice que combina proficiência e aprovação em uma escala que varia de zero a 10, representando, em nível nacional, um importante mecanismo de monitoramento de qualidade dos sistemas escolares. De acordo com Soares (2015):

O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de *desempenho*, tomado como o nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na prova Brasil, por um indicador de *rendimento*, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do IDEB cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. Um dos motivos da grande respeitabilidade que o IDEB obteve é o fato de agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de educação básica. (SOARES, 2015, p. 464-65).

Sendo assim, a criação do Ideb, em 2007, poderia representar a possibilidade de alinhamento dos sistemas estaduais com as avaliações e o índice federal, diminuindo ou mesmo extinguindo alguns dos sistemas de avaliação estaduais. No entanto, de acordo com Machado et al. (2015), o movimento que se observou foi não só de continuidade dos sistemas

estaduais como, também, a criação de indicadores próprios em alguns estados, justificado pelo fato de que a divulgação dos resultados do SAEB apresentava-se tardiamente, além do SAEB constituir-se em caráter amostral, limitando o desenvolvimento de políticas que atendessem às especificidades das redes e das escolas, e a necessidade de promover avaliações anuais, já que o SAEB é aplicado a cada dois anos, sendo então necessário elaborar instrumentos e estratégias mais eficazes, traçando diagnósticos mais contextuais (MACHADO et al., 2015).

Segundo levantamento realizado pelos autores em fevereiro de 2015, no Brasil, entre os 26 estados e o Distrito Federal, somente sete unidades da federação não possuem sistema próprio de avaliação (MACHADO et al., 2015). Esse levantamento revela que

os sistemas estaduais de avaliação da educação basicamente se caracterizam pela aplicação de testes padronizados aos estudantes da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e questionários contextuais, respondidos por gestores, professores, pais e alunos. Em geral, os testes padronizados envolvem as áreas de língua portuguesa e matemática; porém alguns sistemas têm ampliado as áreas avaliadas para ciências da natureza e ciências humanas, assim como criado avaliações específicas para alfabetização. (MACHADO et al., 2015, p. 6)

Portanto, conforme apontam Machado et al. (2015), o retrato dos sistemas estaduais de educação no Brasil nos revela que a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desencadeou um modelo indutor de iniciativas semelhantes pelos estados. Em face desse cenário, a avaliação em larga escala no Brasil vem sendo discutida e implementada nas últimas décadas. Sendo assim, observa-se uma preocupação dos estados em coletar informações sobre suas redes de ensino com finalidade de melhorias.

Diante do exposto até aqui, apresentamos na seção seguinte o foco desta pesquisa, qual seja, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) enquanto política pública desenvolvida em âmbito estadual que prima pela melhoria da qualidade da educação no estado do Espírito Santo.

## **2.2 PAEBES ALFA**

Tendo em vista os sistemas estaduais de avaliação criados a fim de promover o monitoramento de políticas educacionais e o consequente aumento na qualidade da educação, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) apresenta-se como uma política pública desenvolvida em âmbito estadual, instituída pela Secretaria de



Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES). O Programa foi criado em 1990 e reformulado no ano de 2008, com o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino do Espírito Santo, diagnosticando o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiando a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade da educação no estado.

No bojo do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, a SEDU-ES criou, em 2008, o PAEBES ALFA, de forma a avaliar também os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental com vistas a garantir a esses estudantes o acesso a uma educação de qualidade ainda durante o processo de alfabetização. Os indicadores produzidos por essas avaliações apresentam informações importantes para as escolas da rede estadual, das redes municipais e das escolas particulares participantes, oferecendo novas perspectivas educacionais na medida em que os resultados são uma valiosa ferramenta para gestores e professores na produção de diagnósticos acerca da realidade escolar e constituem importante subsídio para a tomada de decisões no que diz respeito às políticas educacionais e ao planejamento pedagógico.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, aplica e operacionaliza o PAEBES e o PAEBS ALFA desde 2009, e por meio dessa parceria são desenvolvidas avaliações com desenho longitudinal. Por meio de estudos longitudinais, é possível avaliar os mesmos estudantes ou grupos de estudantes em intervalos regulares, o que permite apreender diferenças na aprendizagem tanto de sujeitos quanto de grupos de sujeitos ao longo do tempo.

Cabe ressaltar que, até o ano de 2015, as aplicações do PAEBES ALFA ocorriam em dois momentos distintos do ano letivo. Essas aplicações eram divididas em ciclos (chamados de ondas), de maneira que ocorria uma avaliação no primeiro semestre do ano, aproximadamente no mês de abril, denominada PAEBES ALFA ONDA 1 (aplicada apenas para os estudantes do 1º ano do ensino fundamental) e uma outra avaliação ao final do ano letivo, na segunda metade do segundo semestre, chamada de PAEBES ALFA ONDA 2. A partir do ano de 2016, essas avaliações passaram a ser Somativas, sendo aplicadas ao fim do segundo semestre do ano letivo.

Apresentamos no quadro 1 a série histórica deste Programa de Avaliação com especificações acerca da estrutura dos testes.

**Quadro 1: Série Histórica do PAEBES ALFA**

SÉRIE HISTÓRICA DO PAEBES ALFA				
Ano de Aplicação	Onda	Etapa de Escolaridade	Disciplina Avaliada	Especificações do Instrumento
2009	1	1EF	Língua Portuguesa	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens de Língua Portuguesa (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens de Língua Portuguesa (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
2010	1	1EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens de Matemática e 24 itens de Língua Portuguesa (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens de Matemática e 25 itens de Língua Portuguesa (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2011	1	1EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).

SÉRIE HISTÓRICA DO PAEBES ALFA (CONTINUAÇÃO)				
Ano de Aplicação	Onda	Etapa de Escolaridade	Disciplina Avaliada	Especificações do Instrumento
2012	1	1EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2013	1	1EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2014	1	1EF	Língua	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador.

			Portuguesa e Matemática	Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
<b>SÉRIE HISTÓRICA DO PAEBES ALFA (CONTINUAÇÃO)</b>				
<b>Ano de Aplicação</b>	<b>Onda</b>	<b>Etapa de Escolaridade</b>	<b>Disciplina Avaliada</b>	<b>Especificações do Instrumento</b>
2014	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2015	1	1EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens (20 itens de Leitura e 4 itens de Escrita).
	2	1EF, 2EF E 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens. Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2016	Somativa	1EF, 2EFE 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador. Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens.

				Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).
2017	Somativa	1EF, 2EFE 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	<p>Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador.</p> <p>Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens.</p> <p>Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).</p>
<b>SÉRIE HISTÓRICA DO PAEBES ALFA (CONTINUAÇÃO)</b>				
Ano de Aplicação	Onda	Etapa de Escolaridade	Disciplina Avaliada	Especificações do Instrumento
2018	Somativa	1EF, 2EFE 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	<p>Todos os itens do teste são conduzidos pelo aplicador.</p> <p>Avaliação de Matemática composta por 8 modelos de cadernos, cada caderno com 24 itens.</p> <p>Avaliação de Língua Portuguesa composta por 12 modelos de cadernos, cada caderno com 25 itens (20 itens de Leitura e 5 itens de Escrita).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do CAEd relacionados ao acervo histórico do PAEBES ALFA. (Março/2020).

A partir da série histórica apresentada, é possível perceber que o Espírito Santo possui um sistema próprio de avaliação já consolidado, com um desenho de teste bem definido, que busca diagnosticar a qualidade do ensino oferecido pela própria rede por meio do instrumento do teste em larga escala, que apresenta um desenho próprio, com vistas ao atendimento de necessidades específicas da rede, metas e de padrões de desempenho estudantil singulares do sistema de ensino da rede. Além disso, cumpre ressaltar que o fato de esta avaliação apresentar um caráter longitudinal torna possível realizar o acompanhamento dos estudantes desde o início ao fim do ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do ensino fundamental) no que diz respeito às habilidades de leitura, escrita e Matemática. Com relação às especificações dos instrumentos, a leitura do quadro 1 nos permite perceber que as aplicações do PAEBES ALFA sofreram algumas mudanças ao longo de sua trajetória, relacionadas, por exemplo, à inserção da disciplina de Matemática a partir do ano de 2011, à diferença no número de modelos de cadernos propostos (oito de Matemática e 12 de Língua Portuguesa) e à transição para as avaliações Somativas a partir de 2016, que substituíram as avaliações em duas ondas.

Como mencionado anteriormente, o Programa apresenta-se por meio de testes de avaliação educacional em larga escala que se organizam a partir de matrizes de referência. No entanto, essas matrizes utilizadas para avaliar a rede de ensino não englobam todo o currículo escolar. Trata-se de um recorte das diretrizes curriculares do estado, em que são definidas quais as habilidades que são possíveis de serem avaliadas em testes padronizados, dados os limites da avaliação em larga escala. De acordo com Portela (2016), as avaliações do PAEBES ALFA foram pensadas pela própria rede de ensino e executadas pelo CAEd seguindo as matrizes de referência, que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas para o fim de cada etapa de escolarização, em diversos níveis de complexidade (PORTELA, 2016).

De acordo com a autora, durante a série histórica do PAEBES ALFA, a matriz de referência sofreu processos de estudos e reestruturação, sendo pensada e elaborada em conjunto entre os profissionais da rede estadual e os profissionais do CAEd. A partir de um levantamento realizado em documentos oficiais no acervo do CAEd relacionados às aplicações do PAEBES ALFA e por meio de conversas realizadas com a supervisora da equipe de Instrumentos de Avaliação do CAEd, foi possível construirmos um histórico com

especificações das Matrizes de Referência do PAEBES ALFA ao longo dos anos, o qual apresentamos no quadro 2.

Cumprе ressaltar que todos os documentos relacionados às matrizes de referência para Avaliação da Alfabetização, no Espírito Santo, desde 2009, passam pelo critério de validação entre os especialistas do CAEd e os profissionais da Secretaria de Educação deste Estado.

**Quadro 2: Histórico das Matrizes do PAEBES ALFA**

<b>HISTÓRICO DAS MATRIZES DO PAEBES ALFA</b>				
<b>Ano de Aplicação</b>	<b>Onda</b>	<b>Etapa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Especificação do Instrumento</b>
2009 a 2012	1	1EF	Língua Portuguesa	Documento em alinhamento com o CEALE (UFMG).
2009	2	1EF, 2EF e 3EF	Língua Portuguesa	Documento em alinhamento com o CEALE (UFMG).
2010 a 2015	1	1EF	Matemática	É proposto um documento pelo CAEd.
2010 a 2015	1	1EF	Língua Portuguesa	É proposto um documento pelo CAEd.
2010 a 2012	2	1EF, 2EF e 3EF	Matemática	É proposto um documento pelo CAEd.
2013 a 2015	2	1EF, 2EF e 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	É proposta uma nova versão pelo CAEd.
2016 e 2017	Somativa	1EF, 2EF e 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	Permanece o documento alterado pelo CAEd em 2013, Onda 2, para 1EF, 2EF e 3EF.
2018	Somativa	1EF, 2EF e 3EF	Língua Portuguesa e Matemática	É alterada a versão do documento, seguido até 2017, pelo CAEd, de acordo com as percepções da BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do CAEd relacionados ao acervo histórico do PAEBES ALFA. (Março/2020).

Conforme apresentado no quadro 2, no segundo semestre de 2018, após a homologação da BNCC, a matriz de referência do PAEBES ALFA sofreu novamente uma mudança seguindo uma solicitação da Secretaria de Educação na tentativa de alinhar o currículo do ES à BNCC recém lançada.

No entanto, nesta ocasião, o novo currículo do Espírito Santo, alinhado à base nacional, ainda não havia sido publicado e a proposta desta nova matriz foi realizada tendo



em vista a BNCC e o currículo antigo do ES, publicado no ano de 2009. Este documento apresentava a concepção de currículo como um “conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.22), e a elaboração do mesmo tinha como foco a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da educação básica.

Cumpramos ressaltar que logo após essa nova proposta de matriz de referência do PAEBES ALFA ser construída pela equipe do CAEd e validada pela SEDU-ES, o novo currículo do Espírito Santo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018, de forma a atender a BNCC. Assim, esse documento foi proposto e apresentado à rede de ensino do estado em 2019 a partir de uma revisão das Propostas Políticas Pedagógicas do Estado, com a ideia de ser totalmente implementado no ano de 2020 em todas as escolas do estado.

Desta forma, consideramos que existe novamente uma necessidade em se alinhar tais documentos, quais sejam: o novo currículo do Espírito Santo (aprovado e publicado em dezembro de 2018), a BNCC e a matriz de referência do PAEBES ALFA, de forma a contemplar a Base.

Diante deste contexto, considerando a série histórica de um Programa de Avaliação que se apresenta enquanto política pública já consolidada, um grande desafio se faz presente na medida em que, conforme já apresentado, com a homologação da BNCC, os currículos de todas as redes de ensino do país deverão atender ao disposto na BNCC.

A partir da leitura do novo currículo da rede estadual do Espírito Santo, proposto pela Secretaria de Educação em 2018, foi possível constatarmos que o mesmo encontra-se pautado nos princípios e premissas da BNCC, uma vez que, de acordo com o documento,

(...) o Espírito Santo promove um currículo estruturado com identidade própria, mas legalmente embasado, a fim de oportunizar educação de qualidade a todos, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que promovam caráter ético, autônomo, crítico-reflexivo e emancipado, condições imprescindíveis à atuação em contextos educativos, no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.10-11)

Assim, por meio deste documento norteador, a Secretaria de Educação do estado reconhece a importância de o currículo desta rede de ensino estar alinhada com a base nacional e o propõe dialogando-o com as especificidades do Espírito Santo. Cabe destacar que o documento foi proposto em regime de colaboração, com a participação de diferentes atores

das redes estadual e municipal e aponta as aprendizagens essenciais às quais os estudantes têm direito durante sua trajetória escolar. Sendo assim, este documento

trata-se de um referencial a ser usado como ponto de partida para a elaboração dos documentos orientadores institucionais, construindo de forma coletiva e colaborativa, com os sujeitos e em cada contexto escolar, o detalhamento e os modos de viabilizar práticas alinhadas as suas concepções, indicações de avaliação e perspectivas metodológicas que propõe. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.18) – grifos nossos.

No que diz respeito à avaliação, o currículo aponta uma ampliação do olhar sobre a mesma, no sentido de ir além do aspecto cognitivo, repensando novas práticas por meio de um olhar formativo ao longo do processo por meio de estratégias e instrumentos diversos. Sendo assim, a proposta curricular entende a avaliação “como um processo contínuo e assume funções importantes: diagnóstica, de intervenção ao longo do processo e somativa” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.38).

Com relação às avaliações externas, o documento aponta que os

resultados podem ser usados como indicadores para serem refletidos junto com os resultados das avaliações ocorridas no âmbito escolar, visando o fortalecimento da aprendizagem nas unidades escolares. As necessidades internas e externas, apontadas pelas diferentes avaliações, devem ser usadas, em conjunto, como referência para a definição de metas que visem a melhoria da qualidade educacional da escola. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.39-40).

A partir da leitura realizada no documento, consideramos que o novo currículo do Espírito Santo está em consonância com a BNCC na medida em que apresenta as aprendizagens essenciais com foco na formação integral dos estudantes em diálogo com as especificidades do estado. Nesse sentido, o documento apresenta os componentes curriculares abordados pela BNCC a partir de um olhar para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, de forma a garantir as aprendizagens essenciais, contextualizando-os, aprofundando-os e complementando-os a partir das especificidades do território capixaba.

### **2.3 O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)**

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) consiste em uma unidade de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que reúne pesquisadores da UFJF e de outras instituições de ensino e pesquisa,

atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais, com o objetivo de desenvolver instrumentos e programas de avaliação da educação básica, sistemas de gestão da informação para redes e unidades de ensino, e formação de pessoal em administração, avaliação e políticas públicas educacionais.

Criado em 1997 a partir da experiência do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME), através do suporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – MEC e por meio do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), o CAEd é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas de diversas redes de ensino no país, com o objetivo de produzir

indicadores que ajudem a mapear os principais problemas enfrentados pelas redes de ensino e contribuindo para o aprimoramento profissional dos atores da educação, mediante a incorporação das informações oriundas dos programas de avaliação e monitoramento em suas práticas de trabalho cotidianas (CAED, 2017, p. 15).

A partir de instrumentos de pesquisa de avaliação, tais como testes, questionários e portfólios, respondidos ou produzidos por estudantes, por profissionais da educação básica ou por observadores externos às instalações e às práticas educacionais, a pesquisa de avaliação desenvolvida pelo CAEd produz medidas e indicadores que permitem a apreciação dos resultados, processos, formação e práticas profissionais e demais condições de oferta da educação básica.

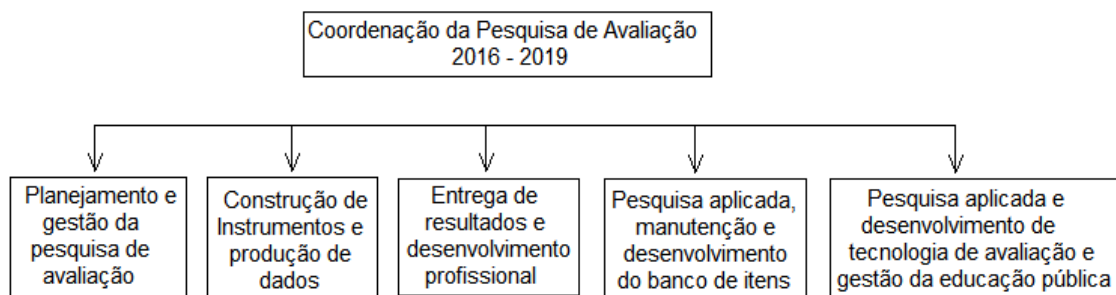
Atualmente, o CAEd é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. Atuando junto ao governo federal, estados, municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala, o CAEd produz medidas de desempenho e investiga fatores intra e extraescolares associados ao desempenho, com o objetivo de oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais.

No ano de 2017 o CAEd passou por uma reestruturação organizacional de forma a atender objetivos específicos relacionados à pesquisa de avaliação, sendo reorganizado em cinco macroprocessos. No entanto, no ano de 2019, a partir da Resolução 27/2018, o Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora aprovou o pedido de credenciamento da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd

como Fundação de Apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora. Assim, a partir deste ano, a Fundação CAEd, credenciada junto ao MEC/MCTI, passou a ser constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.

No diagrama a seguir, apresentamos os cinco macroprocessos da pesquisa de avaliação desenvolvida pelo CAEd.

**Figura 1: Os cinco macroprocessos da pesquisa de avaliação**



Fonte: Documento CAEd versão 1.0 – página 16.

De acordo com documento orientador da instituição:

Cada macroprocesso reúne um conjunto de processos de trabalho, executados conforme o planejamento da pesquisa, sob a supervisão de um colaborador do CAEd designado para esta função. Os processos são caracterizados por ações documentadas, com entregas preestabelecidas e prazos de execução definidos (CAEd, 2017, p. 16).

Essa reorganização das equipes de trabalho em macroprocessos assegura formas mais estruturadas de “incorporação da pesquisa universitária aplicada ao tema, aproximando a pesquisa científica do desenvolvimento de tecnologias e sua efetiva incorporação aos processos da educação pública” (CAEd, 2017, p.15).

### 2.3.1 Estrutura organizacional

Conforme mencionado anteriormente, no decorrer do ano de 2017 a estrutura do CAEd foi reorganizada visando o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com os programas de avaliação e monitoramento em suas práticas de trabalho cotidianas.

Nesse sentido, a reorganização da pesquisa de avaliação no CAEd levou em consideração ações pontuais, quais sejam:

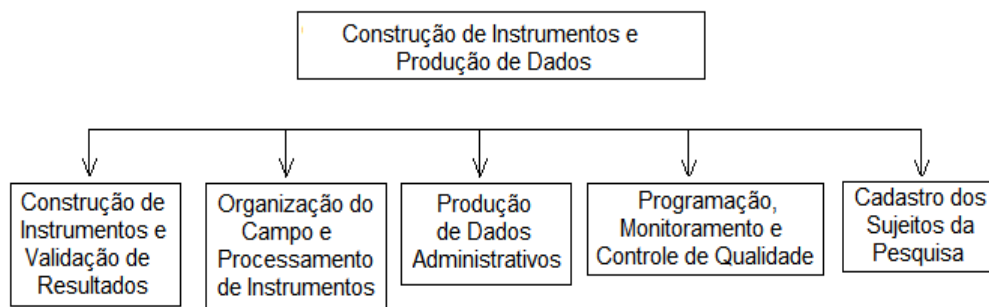
- i) ações definidas de acordo com as necessidades das redes de ensino e da própria pesquisa de avaliação; ii) articulação entre pesquisa e necessidades das redes; iii) redefinição das equipes de trabalho, reorganizadas em macroprocessos, de acordo com cada etapa da pesquisa de avaliação; iv) ampliação das ações (protocolos, monitoramento, desenvolvimento profissional, certificação); v) desenvolvimento de novas tecnologias de apoio à avaliação, ao monitoramento e à gestão educacional; vi) aprimoramento do planejamento e especificação de programas (CAED, 2017, p. 15).

Considerando a experiência e atuação da pesquisadora como colaboradora no Macroprocesso “Construção de Instrumentos e produção de dados”, a seção seguinte destaca os trabalhos desenvolvidos neste Macroprocesso que estão diretamente relacionados ao contexto do presente trabalho.

### 2.3.2 Construção de Instrumentos e produção de dados

Este macroprocesso integra as ações de construir os instrumentos necessários à execução dos programas de avaliação e monitoramento das secretarias que integram o projeto; capacitar os usuários e disponibilizar para as secretarias as ferramentas necessárias à produção e importação de dados administrativos; organizar a aplicação dos instrumentos de avaliação e monitoramento; processar os instrumentos que retornam do campo segundo os padrões tecnológicos definidos no projeto; produzir os dados e monitorar os repositórios correspondentes; e distribuir os dados originais para fins de correção e validação, certificando a qualidade final dos dados produzidos pela pesquisa de avaliação. No diagrama a seguir podemos visualizar a forma com que este macroprocesso está organizado.

**Figura 2: Os processos do macroprocesso Construção de Instrumentos e Produção de Dados**



Fonte: Documento CAEd versão 1.0 – página 19.

Conforme apresentado no diagrama, este macroprocesso é integrado por cinco processos, quais sejam: i) Construção de Instrumentos e Validação de Resultados; ii) Organização do Campo e Processamento de Instrumentos; iii) Produção de Dados Administrativos; iv) Programação, Monitoramento e Controle de Qualidade; e v) Cadastro dos Sujeitos da Pesquisa. No entanto, para esta dissertação, daremos ênfase aos trabalhos executados no primeiro processo, que está diretamente relacionado às atividades profissionais exercidas pela autora.

Cumpramos ressaltar a atuação da pesquisadora enquanto colaboradora do CAEd neste macroprocesso. Integrando a equipe de Construção de Instrumentos e Validação de Resultados, apresenta contribuições para esta instituição atuando como Analista de Instrumentos de Avaliação desde o ano de 2016. Dentre as inúmeras atividades que exerce no cargo, destaca-se a revisão de matrizes de referência de avaliação, assim como a participação em reuniões com as equipes das Secretarias de Educação para alinhamento das matrizes de referência das etapas/áreas avaliadas.

#### **1.4 BNCC como política vigente de currículo**

Nesta seção, apresentamos uma análise sobre o processo de elaboração da BNCC, refletindo acerca dos desafios de sua implementação.

A discussão sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem se consolidando no cenário brasileiro como fruto de um amplo processo de debate e negociação entre diferentes atores do campo educacional e da sociedade como um todo. Sendo debatida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a BNCC já era prevista no artigo 210, que aponta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A discussão ganhou força com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que em seu artigo 26, destaca:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei 13.005/14 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica, dentre as quais, quatro dessas metas diziam respeito à elaboração de uma base nacional comum curricular. Dada a discussão do tema a partir de leis e diretrizes tão fundamentais à sociedade brasileira, tem-se a necessidade de analisarmos este documento como um texto político que se desenha a partir dos seus vários contextos de circulação.

Diante desse cenário, em junho de 2015 a BNCC, já prevista no PNE, foi anunciada pelo governo federal e a partir desta data um amplo debate se iniciou no Brasil para que o documento que deveria servir de base para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica brasileiras fosse elaborado. No entanto, cabe destacar que o processo de construção e implementação do documento foi fortemente marcado por uma disputa de interesses políticos. Sendo assim, durante todo o processo de encaminhamento da BNCC até a sua homologação, em dezembro de 2017, houve interesses advindos de dois governos diferentes, indo de encontro às ideias de Mainardes (2006) quando aponta que

a abordagem do ciclo de políticas<sup>1</sup> constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Sendo assim, marcado por um período de grande instabilidade política, durante as audiências públicas que tinham por objetivo discutir a BNCC, diversos agentes públicos, atores da política pública e representantes da sociedade civil e de diversos setores tiveram a oportunidade de ampliar o diálogo sobre a base. No entanto, apesar de muitas vozes terem sido ouvidas nesse processo, nem todas foram consideradas e incorporadas à versão final da BNCC. Deste modo, podemos afirmar que não houve neutralidade por parte dos governantes, pelo contrário, existiram muitos interesses por trás das ideias discutidas. Sendo assim, apesar de a sociedade civil, sobretudo os gestores e professores, terem exercido um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação dessa política educacional, muitas destas ideias propostas não se apresentaram na versão final do documento. Isso vem de encontro ao exposto por Bowe et al. (1992) apud Mainardes (2006), quando apontam que:

---

<sup>1</sup> A abordagem do ciclo de políticas, tal como proposta por Bowe et al. (1992) apud Mainardes (2006), será apresentada no capítulo 2.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22).

Nesse sentido, conforme já apontado anteriormente, a constituição da BNCC foi influenciada por grupos de interesse, podendo ser identificado, conforme aponta Micarello (2016), pelo menos três grandes grupos, quais sejam:

os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral)(MICARELLO, 2016, p.67-8).

No entanto, apesar de terem sido ouvidos pelo menos 3 grandes grupos neste processo, a construção da base privilegiou algumas vozes, em geral, sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. De acordo com Micarello (2016),

as fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos” (MICARELLO, 2016, p. 67).

Sendo assim, apesar de ter tido a contribuição e participação popular, o processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil não levou em conta todas as contribuições apresentadas pela sociedade, conforme já discutido anteriormente. Uma justificativa para isso pode estar pautada no fato de que, como já sabemos, a implementação de uma política pública é permeada por uma forte disputa marcada por interesses políticos e grupos de interesse. Nesse sentido, conforme aponta Condé (2012), “toda política pública é característica da esfera pública da sociedade: refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter ‘impositivo’” (CONDÉ, 2012).



Desta forma, a partir dos estudos traçados, conclui-se que o governo é um espaço de exercício para o poder, sendo a política um lugar de disputa. Assim, diante do exposto, consideramos que o desafio da implantação de uma BNCC no Brasil está em conseguir que as pessoas ensinem essa base curricular. Existe no país um sistema descentralizado, com diferentes posições acerca de como a base será implementada. Além disso, deve ser levado em conta também o fato de o Brasil possuir uma grande extensão de seu território, apresentando desigualdades educacionais e regionais que resultam na busca constante pela equidade. Deste modo, é importante que a BNCC seja continuamente revisada, de modo a ajustá-la à realidade educacional do país para que sejam cumpridos os dispostos na base.

Com relação aos diferentes atores envolvidos neste processo, cumpre ressaltar que não se pode afirmar quem está com a razão no debate. Por ter sido homologada recentemente, consideramos que em um futuro próximo conseguiremos visualizar quais serão as consequências da BNCC para a educação brasileira. No entanto, ressaltamos que somente a publicação e homologação do documento, por si só, é incapaz de promover a qualidade da educação. É necessário, então, considerar a formação inicial e continuada dos professores, além de promover políticas públicas coordenadas que reduzam as desigualdades sociais e regionais, valorizando o professor, a carreira docente e a escola pública.

A partir do que discutimos nesta seção, consideramos ser fundamental refletir sobre o futuro educacional do país no sentido de orientarmos nossas escolhas na busca pela qualidade da educação com vistas à equidade, à democratização e à universalização da educação básica.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Mainardes (2006) quando aponta que

a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p.60).

Portanto, esperamos que a fase de implementação da BNCC responda a todas as inovações propostas no documento, respeitando a autonomia das redes de ensino da educação básica ao reelaborar o currículo, bem como das escolas ao contextualizá-las e adaptá-las a seus projetos pedagógicos à realidade local. Para isso, torna-se importante garantir que as falas e ações desses profissionais (professores e gestores) tenham mérito, pois é nessa fase que

será colocado em prática o relevante propósito da BNCC: criar melhores condições de oferta de uma educação de qualidade para todos.

## **2.5 Implementação da BNCC no contexto das equipes do CAEd**

Entendendo o CAEd como uma instituição voltada, dentre outras atividades, à pesquisa e à elaboração de avaliações externas, consideramos que a criação de assuntos que remetam à elaboração de uma Base Curricular é algo que impacta diretamente os trabalhos desenvolvidos pela instituição. Nesse sentido, em relação ao processo de elaboração do documento, o CAEd participou da primeira versão da base enviando um parecer técnico composto pelas discussões realizadas em um Seminário interno, em setembro de 2015, denominado “Oficina de Discussão e elaboração de propostas à Base Nacional Comum Curricular”. Nesse encontro, foi produzido um documento elaborado pela equipe de pesquisa e do Banco de Itens do CAEd, com sugestões de modificação, inclusão ou exclusão de objetivos de aprendizagem, segundo os critérios de clareza, relevância e pertinência em relação aos conhecimentos e objetivos de aprendizagem.

Esse documento de participação do CAEd na elaboração da BNCC foi enviado no momento da primeira consulta pública, quando os cidadãos poderiam encaminhar sugestões ao MEC até o mês de dezembro de 2015. Assim como o CAEd, outras instituições contribuíram com reflexões acerca da elaboração do documento, sendo esse perfil participativo considerado um dos pontos mais relevantes na construção do documento.

O caráter participativo explicitado evidencia a necessidade de uma articulação entre o Estado, Distrito Federal, entes federados e municípios para que a implementação da BNCC seja alcançada. De acordo com a Resolução Nº 02 do dia 22 de dezembro de 2017, a implementação da Base “deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2017).

Com relação ao processo de recepção da BNCC no CAEd, destacamos os trabalhos desenvolvidos pelas equipes do Banco de Itens e de Construção de Instrumentos de Avaliação da instituição. Logo após a homologação da BNCC, já no início de 2018, essas equipes iniciaram um estudo do documento e foram orientadas a desenvolverem pesquisas relacionadas à BNCC, tendo como objetivo adequar as matrizes de referência das diversas

áreas do conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Anos Iniciais, Matemática e Língua Portuguesa; elaboradas pelo CAEd, e a BNCC. Em linhas gerais, esse estudo buscou verificar se as matrizes de referência elaboradas pelo CAEd estavam adequadas à proposta curricular apresentada pela Base e foram realizados estudos contrapondo as habilidades presentes nas matrizes de referência do CAEd com as habilidades que estão presentes na BNCC do Ensino Fundamental.

Cumprе ressaltar a necessidade desses estudos: é importante que o CAEd esteja atualizado no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas à educação nacional. Assim, torna-se necessário verificar se há uma articulação entre a BNCC e as matrizes de referência, uma vez que, em caso negativo, é preciso criar essa articulação, com escolhas conscientes daquilo que é possível de ser avaliado, adequando também termos e tendências técnicas e pedagógicas, presentes nos textos da BNCC que possam ser ajustadas às matrizes de referência da instituição.

Outro grande movimento que podemos destacar no CAEd diz respeito à parceria firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para a elaboração de avaliações sistêmicas e construção do sistema de monitoramento do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que afere o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um programa que cumpre uma das determinações da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando aponta que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética.

Considerando a importância do ensino dos conhecimentos essenciais, das competências e das habilidades desejadas aos estudantes em cada etapa da Educação Básica, espera-se que aconteça, em todo o território nacional, um grande movimento em torno da reestruturação dos currículos escolares de todas as redes de ensino públicas e privadas do país.

Com base nesse documento normativo, diferentes segmentos educacionais precisam se articular para que a implementação da base se inicie. De acordo com a Resolução Nº 02, de 22 de dezembro de 2017, “as instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC”, precisando tal adequação ocorrer até, no

máximo, o início de 2020. Portanto, vale ressaltar que a BNCC como política pública vigente que se encontra, de acordo com Mainardes (2006), em seu contexto de prática, poderá ser interpretada e ressignificada pelos diferentes atores educacionais envolvidos no processo para, então, produzir os efeitos e resultados esperados.

Imersa no contexto da prática, alguns desafios se apresentam para que a política produza os efeitos esperados, dentre eles, destacam-se os relativos à formação de professores, à produção de material didático e às avaliações em larga escala. De acordo com Lina Kátia Mesquita Oliveira, com relação à implementação da BNCC:

os Estados estão sendo mobilizados para que a implementação da Base ocorra com sucesso e a produção de material didático para acompanhar e ao meu ver o mais importante é um alinhamento entre o que se pretende que as crianças e os jovens aprendam e que está explicitado na Base com as estratégias de ensino com material didático com formação docente e com a avaliação (OLIVEIRA, 2018).

O impacto na formação dos professores diz respeito à necessidade desses profissionais entenderem de maneira profícua a proposta da Base para que possam colocá-la em prática no cotidiano escolar. A formação inicial e continuada desses profissionais precisa prepará-los para o entendimento da BNCC; já que, conforme explicita Mainardes (2006), os professores “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006). A garantia de uma formação de professores em diálogo com a BNCC está presente na Resolução N° 02/2007, ao passo que prevê a adequação da Base ao currículo dos cursos e programas destinados aos professores em prazo de dois anos (BRASIL, 2017).

Um segundo desafio da implementação da BNCC a ser pontuado diz respeito à política de avaliação em larga escala e à construção dos instrumentos avaliativos a ela relacionados. Assim, destacamos as matrizes de referência enquanto um importante instrumento que enumeram habilidades possíveis de serem avaliadas em cada área do conhecimento e ano de escolarização. As matrizes de referência são construídas pautando-se nos currículos adotados pela rede educacional que será avaliada, já que, para a existência de credibilidade dos dados produzidos, é preciso avaliar apenas o que é ensinado ao público que responderá o teste. Entendendo a importância desse documento na operacionalização das avaliações externas e sua relação com o currículo, é evidente que a aprovação da Base

Nacional Comum Curricular será seguida de uma reestruturação das matrizes de referência, portanto justifica-se a pertinência deste estudo para enriquecer o debate sobre a política curricular nacional vigente e as escolhas que devem ser tomadas pelas redes de ensino de todo o país, de modo a se adequarem ao modelo nacional.

Nesse sentido, dedicamos o capítulo seguinte à exposição de um resgate histórico acerca das políticas de currículo nacionais e apresentamos algumas experiências internacionais que contribuíram para a experiência brasileira. Em seguida, discutimos sobre o currículo e as matrizes de referência, destacando a diferença entre esses documentos. Por fim, o capítulo se encerra com a apresentação do percurso metodológico realizado neste trabalho, juntamente com a análise dos dados obtidos na pesquisa.

### **3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO CENÁRIO BRASILEIRO E MUNDIAL: ALGUNS APONTAMENTOS**

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017, ressaltamos a necessidade em reforçar que a BNCC não se trata do currículo, mas sim de um documento orientador para a elaboração dos currículos escolares dos estados e municípios brasileiros, na medida em que ela estabelece os objetivos de aprendizagem esperados dos estudantes ao longo de toda a educação básica (BRASIL, 2017). Sendo assim, a BNCC apresenta-se como uma referência para a elaboração e revisão dos currículos escolares brasileiros. Nesse sentido, apesar de este documento normativo estar diretamente relacionado aos currículos e às matrizes de referências, eles apresentam finalidades diferentes. Com relação ao currículo, este documento reúne as metodologias e abordagens pedagógicas adotadas por cada rede escolar, considerando as especificidades locais para se chegar aos objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC. Já as matrizes de referências são um recorte do currículo, sendo um documento utilizado nas avaliações sistêmicas com o objetivo de indicar as habilidades que serão aferidas em cada etapa de ensino. Deste modo, a fim de enriquecer o debate, apresentamos, neste capítulo, uma discussão teórica acerca do currículo, das políticas públicas que sustentam a defesa de um currículo nacional obrigatório, assim como destacamos algumas políticas curriculares internacionais que influenciaram a política nacional.

Sendo assim, na seção 3.1, apresentamos uma discussão sobre currículo, apresentando, em seguida, a definição de matriz de referência enquanto um recorte do currículo, além de descrevermos a maneira como este documento é elaborado.

Já na seção 3.2, apresentamos um levantamento dos documentos oficiais que versam sobre currículo no Brasil, identificando quais são os marcos legais pela defesa de um currículo nacional obrigatório.

Em seguida, na seção 3.3, descrevemos a abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe et al. (1992) apud Mainardes (2006) para a análise de políticas educacionais, com base nos contextos do ciclo de política que sustentam nosso referencial teórico analítico na compreensão das políticas públicas.

A seção 3.4, dividida em subseções, é destinada à apresentação das experiências educacionais inglesa, americana e portuguesa que possuem um currículo comum e que, de

certa maneira, impulsionaram a política de currículo brasileira vigente. Consideramos relevante trazer essas experiências para o debate, uma vez que elas nos permitem identificar semelhanças, lacunas e desafios entre essas políticas educacionais.

Na seção 3.5 descrevemos a discussão metodológica deste estudo. Nesse sentido, apresentamos os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa em suas diferentes etapas, detalhando de que maneira foram realizadas as entrevistas e a análise dos documentos coletados neste estudo.

Por fim, na seção 3.6 apresentamos as análises dos dados coletados neste estudo, à luz do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa.

### **3.1 Currículo**

Ao realizar um estudo com pesquisadores do campo do currículo no Brasil, Moreira (2001) aponta que o país deleita-se de visibilidade e prestígio crescentes devido às recentes discussões sobre políticas oficiais de currículo e ao desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa, que hoje aborda novos temas e reflete novas influências. Para o pesquisador, o currículo é entendido como artefato cultural, um campo de produção de cultura, além de reprodução de cultura, como um campo de conflito em torno da definição de conhecimento (MOREIRA, 2001, p. 41). A fim de fortalecer essa discussão, apresentamos, a seguir, a definição de currículo e expomos alguns teóricos que sustentam as teorias de currículo na educação. Para isso, apoiamo-nos em Saviani (2016; 2017), Perrenoud (2003), Lopes e Macedo (2011), Moreira (2001) e Ricardo (2010), dentre outros estudiosos do tema.

Para discutirmos sobre o currículo e tentarmos defini-lo, apoiamo-nos, primeiramente, em Lopes e Macedo (2011). De acordo com essas pesquisadoras, responder a pergunta “o que é currículo” não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que a mesma apresenta definições das mais diversas, desde guias escolares a planos de ensino. No entanto, para essas autoras, há um aspecto comum a essas diversas definições: o currículo diz respeito à ideia de uma organização com vistas a atingir um processo educativo. Ainda de acordo com Lopes e Macedo (2011), a definição de currículo é pautada em acordos “sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada nova definição não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19-20).

Assim como apontam Lopes e Macedo (2011), defendemos a necessidade de um ensino planejado por meio da seleção de conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização, daí a importância em se ter um currículo sistematizado. As pesquisadoras discutem três tradições do campo do currículo, quais sejam: i) o eficientismo, que propõe um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia; ii) o progressivismo: que concebe a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática; e iii) a racionalidade: que estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento escolar. De acordo com Lopes e Macedo (2011), para chegarmos a um consenso e definirmos currículo, esbarramos em alguns elementos comuns a essas três tradições, uma vez que “em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES e MACEDO, 2011, pp.25-26).

Continuando a definir o currículo, apoiamo-nos, ainda, nas ideias de Saviani (2017). De acordo com o pesquisador,

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (SAVIANI, 2017, p.55).

Sendo assim, compartilhamos com Saviani (2017) a concepção de currículo como um conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, consideramos que a seleção dessas atividades não deve ocorrer de maneira aleatória, mas a partir das necessidades da realidade educacional, orientando a ação dos educadores envolvidos no processo educativo. Entendemos, portanto, conforme aponta Lopes (2006), que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diversos atores envolvidos em sua construção. De acordo com Lopes e Macedo (2011),



Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta de relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES e MACEDO, 2011, p.41).

Os apontamos de Lopes e Macedo (2011) nos fazem refletir que os currículos são elaborados a partir de orientações políticas e pedagógicas. Portanto, não há neutralidade nesse processo de construção. Nesse sentido, é necessário conhecer, entender e analisar criticamente os conhecimentos que deverão ser ensinados, de forma a ressignificar nossas práticas e refletir sobre o ensino ofertado, garantindo uma educação de qualidade a todos. No entanto, cumpre ressaltar o cuidado que se deve ter para que o currículo não se torne um manual prescritivo, pois, conforme sinaliza Barreto (2012),

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo. (BARRETO, 2012, s/p).

Considerando essa preocupação de que o currículo não se reduza a uma matriz de referência, defendemos a necessidade em rever constantemente o currículo escolar de modo a sempre aperfeiçoá-lo de acordo com a realidade escolar. Nesse sentido, apoiamo-nos em Perrenoud (2003), quando salienta que

É importante, pois, que aqueles que privilegiam a formação, e não a avaliação, acompanhem de muito perto a dialética da dupla definição institucional do sucesso, que pode vir a favorecer uma regressão das finalidades da escola. Hoje é crucial não abandonar aos técnicos da avaliação a definição do sucesso escolar – portanto, indiretamente, a leitura predominante do currículo (PERRENOUD, 2003, p. 13).

A partir do que aponta Perrenoud (2003), torna-se importante fundamentar nossas escolhas na defesa de um currículo que não se perca em função das avaliações externas. Nas palavras do pesquisador,

As dificuldades metodológicas e as preocupações táticas não justificam nenhuma renúncia. Os riscos, já presentes no cotidiano, de reduzir o currículo a um núcleo cognitivo tradicional, seriam fortemente acentuados pelas provas que privilegiam as aquisições mais facilmente mensuráveis e que não levam em consideração competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social ou dimensão reflexiva (PERRENOUD, 2003, p.20).

Sobre o ensino de competências, Ricardo (2010) aponta que este debate se inicia entre as décadas de 1960 e 1970, estando associada à ideia de formação, em substituição à noção de saberes. De acordo com o autor, em um primeiro momento as competências foram definidas como “uma qualificação acrescida de um saber fazer”. Segundo Barreto (2012), essa visão utilitarista do “saber fazer” alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino e, por esse motivo, a transposição do conceito de competência para o currículo tem despertado inúmeras críticas, pois busca atender aos interesses do mundo empresarial. Assim, a pesquisadora orienta que a proposta do ensino por competências leve o estudante a “mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto” (BARRETO, 2012, p.751).

Conforme aponta Barreto (2012), a noção de competência com uma abordagem comportamentalista proposta inicialmente evolui a partir do construtivismo. Assim, o “saber fazer” dá lugar aos aspectos cognitivos-intelectuais e atitudinais e o sujeito passa a ser o centro do processo de aprendizagem por meio de sua autonomia crescente.

Perrenoud apresenta-se como um dos principais autores que defendem o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar. Para o pesquisador, uma competência pode ser definida como uma forma de superar situações a partir da mobilização de recursos cognitivos, tais como “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD et al., 2002, p. 19).

Atualmente, a partir de reformas curriculares nacionais, há uma defesa do currículo por competências. Barreto (2012), ao discorrer sobre essas reformas de currículo e o ensino de competências, aponta que a educação brasileira ainda possui um conhecimento incipiente sobre o currículo que é de fato praticado na educação básica. De acordo com a autora, a

definição de expectativas de aprendizagem ano a ano, sob o argumento de que ela pode contribuir para organizar o trabalho do professor e levar à obtenção de melhores resultados, pode gerar a produção de um contingente de estudantes que demandam atendimento complementar, nunca bem equacionado nas escolas (BARRETO, 2012). A esse respeito, ao refletirmos sobre o sucesso escolar, Perrenoud (2003) aponta que este pode estar atrelado ao programa curricular, uma vez que o currículo é quem define as formas e normas da excelência escolar. Entretanto, o autor destaca a existência de uma distância entre currículo prescrito e currículo real e, ainda, aponta que

o projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconstitucionais, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. Parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última, à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar. Isso é mais ou menos óbvio (PERRENOUD, 2003, p.18).

Para Perrenoud (2003), muitos são os desafios que a escola se depara ao almejar o tão utópico sucesso escolar. No entanto, o autor sinaliza que não devemos perder o currículo de vista, visto que é fundamental que o foco esteja concentrado no ensinar e no aprender, e não nas avaliações sistêmicas. De acordo com o autor, o sucesso escolar deve estar fundamentado em “uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo. Só o currículo e nada mais que o currículo” (PERRENOUD, 2003, pp.19-20).

Pensando nas avaliações sistêmicas e na preocupação que Perrenoud aponta em não se reduzir o currículo a um núcleo cognitivo tradicional, apresentamos, na seção seguinte, uma discussão sobre as matrizes de referência como um recorte do currículo e um dos importantes instrumentos dessas avaliações e sobre o cuidado em que se deve ter para que as avaliações externas não se tornem o pilar da aprendizagem.

### 3.1.1 Matriz de Referência

A Matriz de Referência refere-se ao objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que apresentam as habilidades que são esperadas dos estudantes em diferentes etapas de escolarização e que são passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. De acordo com Bonamino (2002), o termo matriz de referência

é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem *o que e o quanto* o aluno realiza no contexto da avaliação (BONAMINO, 2002, s/p.).

Sendo assim, em síntese, podemos definir a matriz de referência como um “documento que apresenta as competências e os descritores que devem ser avaliados pelos testes cognitivos” (MUYLAERT et al., 2019, p. 4).

Cumpramos ressaltar que uma matriz de referência apresenta apenas um recorte do currículo e, portanto, não deve ser confundida, nem tampouco substituída pelo currículo, uma vez que a matriz de referência se apresenta como um objeto das avaliações sistêmicas, apresentando habilidades que são possíveis de serem aferidas em testes padronizados, dados os limites e as possibilidades das avaliações em larga escala. Nesse sentido, uma matriz de referência não esgota o currículo. A esse respeito, Bonamino (2002) sinaliza: “a matriz de referência apresenta apenas o objeto da avaliação, uma vez que as habilidades selecionadas para a composição dos testes são aquelas que podem ser mensuradas por testes padronizados compostos, geralmente, por itens de múltipla escolha” (BONAMINO, 2002, s/p.).

Em termos de componentes, uma matriz de referência é constituída por:

- i) Tópicos, Temas ou Eixos: representam uma subdivisão de acordo com o conteúdo, as competências de área e as habilidades. De acordo com Bonamino (2002, s/p.), eles agrupam um conjunto de habilidades afins especificadas por descritores;
- ii) Competências: no campo educacional, Soares (2002) aponta que o termo competência é utilizado “para descrever a capacidade de um estudante realizar, com sucesso, as tarefas exigidas na sua vida diária”. Para o pesquisador, duas categorias de competências são importantes, quais sejam, as cognitivas e as socioemocionais<sup>2</sup>; e

---

<sup>2</sup> De acordo com Soares (2002), “competências cognitivas são aquelas cujas tarefas definidoras envolvem a aquisição, compreensão, aplicação de conhecimentos científicos. São às vezes denominadas competências escolares. As Competências Leitura, Matemática, Científica são os seus tipos mais comuns. As competências socioemocionais, referidas na literatura pela expressão inglesa “Big Five”, envolvem capacidades como ser organizado, ser aberto a novas experiências, ser extrovertido, ter capacidade de conviver com diferentes e ter estabilidade emocional” (SOARES, 2002, s/p.).

- iii) **Descritores:** apresentam a “descrição” das habilidades esperadas em cada etapa escolar, em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Soares (2002, s/p.), um descritor pode ser definido como o detalhamento, em uma matriz de referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. Em outras palavras, os descritores referem-se e a habilidades que o estudante deve demonstrar em relação ao Tópico e são elaborados a partir da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas traduzidas nas habilidades expressas pelos estudantes. Segundo Bonamino (2002, s/p.), são os descritores que orientam a elaboração dos itens dos testes das áreas de conhecimento e dos anos escolares abrangidos pela avaliação em larga escala.

Com o objetivo de visualizarmos de forma mais clara os componentes de uma matriz de referência, apresentamos, a seguir, um recorte da matriz de referência de língua portuguesa do 1º ano do ensino fundamental (1EF) do PAEBES ALFA.

**Figura 3: Recorte da matriz de referência – Língua Portuguesa 1EF PAEBES ALFA**

MATRIZ DE REFERÊNCIA	
LÍNGUA PORTUGUESA   2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tópico	T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO
Competência	C4. Aquisição da consciência fonológica
Descritores	D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).
	D08 Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).

Fonte: Disponível em: <[http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/MATRIZES-PAEBES-ALFA\\_FINAL\\_LP\\_2EF.pdf](http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/MATRIZES-PAEBES-ALFA_FINAL_LP_2EF.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

A partir do recorte da matriz de referência acima apresentada, é possível percebermos que tal documento apresenta habilidades possíveis de serem mensuradas em testes padronizados. Considerando a importância deste instrumento para as avaliações em larga escala, apresentamos, a seguir, a maneira como é construída uma matriz de referência.

### 3.1.2 A construção de uma matriz de referência

Antes de introduzir uma discussão sobre a construção da matriz de referência, consideramos necessário trazer para o debate apontamentos relacionados à Psicometria, ou seja, o conjunto dos métodos que são utilizados para medir dimensões psicológicas. No entanto, para este trabalho, não adentraremos em uma discussão puramente matemática e estatística, pois conforme Pasquali (2011), “para fazer uso inteligente dos princípios e da tecnologia psicométrica não é necessário entrar nas altas sofisticções matemáticas e estatísticas que eles permitem” (PASQUALI, 2011, s/p.). Nesse sentido, apresentamos a Psicometria como uma área do conhecimento científico que fundamenta o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação. Segundo Pasquali (2017):

Psicometria ou medida em Psicologia se insere dentro da teoria da medida em geral que, por sua vez, desenvolve uma discussão epistemológica em torno da utilização do símbolo matemático (o número) no estudo científico dos fenômenos naturais. Trata-se, portanto, de uma sobreposição, ou melhor, de uma interface, entre sistemas teóricos de saberes diferentes, tendo a teoria da medida a função de justificar e explicar o sentido que tal interface possui (PASQUALI, 2017).

De acordo com o autor, a Psicometria, com foco nos testes psicológicos, apresenta suas origens a partir da psicologia de orientação empiricista e também por meio da psicologia mentalista de Binet, na França, com a finalidade de avaliar objetivamente as aptidões humanas. Segundo Pasquali, na origem da Psicometria, duas orientações apresentaram-se: uma primeira mais voltada para um caráter psicopedagógico e clínico e outra visando o desenvolvimento da própria teoria psicométrica, defendida por psicólogos de orientação estatística.

Um dos conceitos fundamentais em Psicometria diz respeito à validade, ou seja, o teste está medindo bem aquilo que ele deve medir? Rocher (2018) aponta que a validade é o ponto crucial da avaliação e que este conceito evoluiu ao longo dos anos. De acordo com o autor, é possível distinguir diferentes tipos de validade. A validade de conteúdo refere-se à adequação do conteúdo da avaliação com os programas escolares, com as instruções oficiais e com as práticas de sala de aula. Já a validação de constructo, ou construído, no que diz respeito aos testes padronizados, refere-se à construção e validação de uma matriz de referência. Por entender a importância de tal constructo, apresentamos, a seguir, a maneira como é elaborada uma matriz de referência.

Conforme informações apresentadas no sítio virtual do CAEd, uma matriz de referência é construída “a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação” (CAEd, s/p.)<sup>3</sup>.

Sendo assim, para iniciar a construção de uma matriz de referência, primeiramente é importante considerar quais os objetivos da avaliação, além de levar em conta a etapa e a área do conhecimento que serão avaliados. De acordo com a Entrevistada 1, a construção da matriz de referência deve tomar como base a BNCC, que hoje é o documento que nos apresenta um respaldo das habilidades a serem avaliadas nacionalmente falando, atrelado ao currículo do estado, que também apresenta suas especificidades.

Cumprе ressaltar que os detalhes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como a metodologia utilizada no trabalho, serão apresentados no capítulo seguinte, na seção denominada “Percurso metodológico”.

Dito isso, retomamos que no processo de construção de uma matriz de referência, partimos de um estudo minucioso da proposta curricular da rede de ensino que será avaliada, realizando um cruzamento deste estudo com uma análise sobre os documentos normativos vigentes no país, além de efetuarmos pesquisas em livros didáticos e diálogos com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação, extraindo destes documentos habilidades que sejam possíveis de aferir em um teste de múltipla escolha. Assim, durante este processo de estudo dessas referências curriculares, é realizado um recorte desse currículo, sendo elencadas habilidades presentes nestes documentos que sejam passíveis de serem aferidas em uma avaliação em larga escala. Deste modo, após esse estudo do currículo e das referências curriculares da secretaria, a matriz de referência é elaborada sendo formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades.

No entanto, a Entrevistada 1 pondera que, às vezes, algumas redes não possuem um currículo ajustado, ou não adequaram ainda seus currículos à BNCC. Dessa forma, a construção da matriz de referência acaba acontecendo de maneiras muitas diversas. Em 2019, por exemplo, algumas redes de ensino solicitaram suas matrizes de referência alinhadas com

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

as habilidades da BNCC, outras redes optaram por seguir a proposta de matriz dada pelo SAEB. Além disso, de acordo com a Entrevistada 1, o CAEd possui uma matriz geral de referência, que é um documento que apresenta todas as possibilidades de habilidades a serem avaliadas em testes padronizados, desde o 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nas quatro áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Segundo a Entrevistada 1, as habilidades propostas neste documento se desdobram em classes de modo que acabam cobrindo todas as possibilidades que os currículos das redes apresentam. Sendo assim, às vezes, com um pequeno ou outro ajuste, é possível ter essa adequação. Portanto, há redes que optam por ter suas matrizes de referência como base na matriz de referência do CAEd, há projetos que optam por seguir o SAEB e há redes que estão muito bem estruturadas, que já fizeram as revisões de seus currículos, reformulados a partir da BNCC, como é o caso do Espírito Santo.

Além dos documentos curriculares, o desenho da avaliação precisa ser um fator de muita atenção no processo de construção da matriz de referência, uma vez que o número de habilidades apresentado neste documento não pode ser superior ao número de itens do teste, pois a avaliação deve contemplar toda a matriz de referência, ou seja, todos os descritores devem ser avaliados.

Após a construção da matriz de referência, o documento é enviado para a Secretaria de Educação para validação e aprovação. Trata-se de uma importante etapa no processo de construção de uma matriz de referência, uma vez que, conforme aponta André et al. (2015), o processo de validação de um instrumento de medida “ajudará a acampar e a definir operacionalmente a validade do teste” (ANDRÉ et al., 2015). De acordo com a Entrevistada 1, para validar as matrizes de referências, são promovidas reuniões com as equipes de especialistas das secretarias das redes contratadas. Nessas reuniões, que geralmente acontecem na sede do CAEd, são apresentadas as propostas de matrizes de referência, que são enviadas previamente e os especialistas das secretarias apresentam suas dúvidas e sugestões de forma a alinhar a versão final do documento.

Diante do exposto até aqui, apresentamos, na seção seguinte, um histórico das políticas curriculares nacionais.



### 3.2 Políticas de currículo no cenário brasileiro

Para traçar um histórico e discutir os caminhos e os efeitos das políticas de currículo no cenário brasileiro, apoiamo-nos, inicialmente, em Gontijo (2015). De acordo com a autora, “a construção de bases gerais para a elaboração dos currículos da escola básica tem sido uma preocupação dos órgãos diretores da educação em diferentes momentos da história da educação nacional” (GONTIJO, 2015, p.174). Ainda para Gontijo (2015), essa preocupação surge a partir do desejo de modificar o panorama educacional brasileiro, com vistas à democratização e à modernização do ensino.

Partindo dessa fala de Gontijo (2015), ao realizarmos um levantamento dos documentos oficiais sobre as orientações curriculares no Brasil, foi possível constatar que uma das primeiras iniciativas de organização curricular nacional se deu em 1949, por meio do documento “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, que tinha como objetivo “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8). Para propor as bases gerais para os currículos brasileiros, este documento “partiu da importância da educação primária como serviço nacional e de princípios da educação moderna”, propondo a oferta de oportunidades educacionais igualitárias a toda a sociedade, “sem distinção de raça, credo, nascimento e distribuição regional, oferecendo-lhes as técnicas fundamentais, indispensáveis à participação na vida social” (BRAGA, 1949, p. 8).

Posteriormente, em 1972, a partir da promulgação da Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi instituído pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura o documento “A escola de 1º grau e o currículo”, que tinha como finalidade “definir os conteúdos ou componentes curriculares, observando o disposto na legislação, no que se refere, em especial, à parte comum a ser contemplada nos currículos escolares, apontando aspectos ligados à parte diversificada do currículo” (GONTIJO, 2015, p.177).

A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, a discussão acerca da construção de um documento normativo para orientar a construção dos currículos escolares se intensifica, na medida em que a Carta Magna sinaliza, em seu artigo 210, que sejam “fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Essa discussão ganha ainda mais forças no cenário brasileiro por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9394/96, que institui no Inciso IV de seu Artigo 9, que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O documento complementa a necessidade de uma base comum em seu Artigo 26, que aponta

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Desta forma, por meio da promulgação da Constituição (1988) e da LDBN (1996), o debate acerca do currículo é ampliado, surgindo, a partir de então, programas para buscar atender a necessidade de criar um documento que norteasse o ensino do país.

Nesse sentido, com base na LDBN (1996) e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), normas obrigatórias para a educação básica que definem competências e diretrizes, além de orientarem o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos, organizados por disciplinas, foram elaborados pelo governo federal e não possuíam uma obrigatoriedade assegurada por lei, apesar de terem atuado, durante muito tempo, como a principal referência para as propostas curriculares das escolas do Brasil. Os PCNs tinham como objetivo apresentar metas de qualidade que auxiliassem na formação cidadã, norteados as atividades na sala de aula, além de auxiliar os docentes “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 7).

Posteriormente, em 2013, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Dentre as mudanças propostas nas novas DCNs, destacamos a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito assegurado desde a educação infantil até o ensino médio.

Assim, defendida por documentos oficiais e amparada por meio de amplos debates, no ano de 2014, o Ministério da Educação deu o primeiro passo para a criação da BNCC ao propor discussões e consultas públicas para a consolidação da Base. De acordo com Gontijo (2015), “a preliminar BNCC, tornada pública, em 2015, pelo Ministério da Educação, para apresentação de sugestões pela sociedade, não revogou as atuais diretrizes, mas definiu áreas de conhecimento como forma de organização do currículo” (GONTIJO, 2015, p. 180). Após essas discussões, em sua terceira versão a Base Nacional Comum Curricular finalmente foi homologada no cenário brasileiro, em dezembro de 2017, conforme já discutido nas seções anteriores.

Constatamos que o resgate histórico dos documentos, leis e diretrizes que sustentam a organização curricular no Brasil nos permite afirmar que muitas iniciativas foram criadas a partir do poder público para modificar o panorama educacional, em busca da melhoria e qualidade da educação, sobretudo a partir da década de 1990, em que observamos a construção de metas de qualidade atreladas à avaliação em larga escala. A esse respeito, Gontijo (2015) revela uma inquietação com o texto que trata dos princípios na BNCC, na medida em que estes apresentam uma “forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica” (GONTIJO, 2015, p. 182). De acordo com a autora, essa preocupação pode ocasionar a criação de parâmetros para avaliações em larga escala, dificultando “a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura” (GONTIJO, 2015, p.182). Sobre isso, Gontijo (2015) pondera:

A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, podemos imaginar que ela

poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação (GONTIJO, 2015, p.188).

Diante do exposto até aqui, considerando a BNCC enquanto política pública de currículo vigente no contexto educacional atual, dada a sua homologação em dezembro de 2017, consideramos que o desafio da sua implantação está em conseguir que os sujeitos envolvidos com a educação ensinem essa base curricular. Existe no país um sistema descentralizado, havendo diferentes posições acerca de como a base será implementada. Tendo em vista a grande extensão territorial do Brasil, além de suas marcadas desigualdades educacionais e regionais, torna-se mais que necessário a busca constante pela equidade. Deste modo, é importante que a BNCC seja continuamente revisada, de modo a ajustá-la à realidade educacional do país, uma vez que, apesar de ser vista como um grande avanço na educação brasileira, o conhecimento sobre o documento e a defesa de uma base curricular comum não é unanimidade no meio educacional, fazendo do momento de sua implementação um grande desafio.

### **3.3 O ciclo de políticas de Ball**

A abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados) (MAINARDES, 2006), sendo, portanto, importante e necessária para a construção deste estudo, uma vez que analisamos aqui o processo de implantação da política nacional de currículo, qual seja, a BNCC.

Nesse sentido, apresentamos a “abordagem do ciclo de políticas” para a análise de políticas educacionais, proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a). De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais, constituindo-se como um referencial analítico útil para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Ball e seus colaboradores propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos, que estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Esses contextos podem assim ser apresentados e definidos: i) no contexto de

influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo; Já o ii) contexto da produção de texto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Nele, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006).

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006, p. 52). Cabe ressaltar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. De acordo com Ball e seus colaboradores, os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992). Deste modo, Mainardes (2006) aponta que políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto (MAINARDES, 2006, pp.52-53).

Assim, no iii) contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Ball e Bowe, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: (MAINARDES, 2006, p.53). De acordo com os autores, esses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al., 1992, p.50).

De acordo com Mainardes (2006), é no contexto da influência que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, percebendo-se nitidamente, nesses encontros, resistências, acomodações e conformismo por parte dos diversos atores dentro e entre as arenas da prática. Analisando esse contexto no processo de discussão da BNCC, identifica-se que o debate para construção do documento ocorreu por meio das consultas e das audiências públicas ocorridas nas cinco regiões do Brasil. Essas audiências contaram com a influência de associações, organizações privadas como o Todos pela Educação, a Fundação

Lemann e organismos internacionais, como o Banco Mundial. Podemos afirmar ainda que a proposta de elaboração da BNCC pelo governo brasileiro se apoiou em experiências de outros países que já possuem uma base bem desenhada e implementada, conforme será apresentado posteriormente. De acordo com Mello (2014):

Muitos países ainda se encontram em fase de transição entre o currículo centrado no conhecimento “disciplinarizado” e a organização curricular que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências. Da reforma curricular do governo Thatcher em 1988 na Inglaterra, até a iniciativa dos governadores dos estados norte-americanos em 2008/2009, de construir um núcleo curricular nacional de Inglês e Matemática – o Common Core; passando por reformas curriculares em Portugal, Espanha, Chile, Argentina, Bélgica, Finlândia e outros; são quase três décadas de iniciativas curriculares. Com maior ou menor ênfase, essas iniciativas se enquadram na mesma doutrina do currículo por competências e habilidades e da avaliação das competências e habilidades como indicadores de que as necessidades básicas de aprendizagem estão sendo atendidas para todos. (MELLO, 2014, p. 9).

A partir do que apresenta Mello (2014), consideramos que uma análise de algumas dessas experiências internacionais pode nos ajudar a compreender o processo de elaboração da BNCC no território brasileiro, motivo pelo qual apresentamos, nas seções seguintes, um diálogo acerca das experiências de países como Inglaterra, Estados Unidos e Portugal.

### **3.4 Resgate histórico: políticas internacionais que impulsionaram a BNCC**

Desde a década de 1990, constatamos no Brasil e no mundo ações implementadas na reestruturação do Estado brasileiro por meio das orientações do Neoliberalismo da Terceira Via<sup>4</sup>, que trouxe mudanças significativas para a organização social e política da sociedade capitalista e, conseqüentemente, para a educação (GEWIRTZ, 2002; OLIVEIRA, 2013). Assim, por meio dos princípios neoliberais, observamos a criação de políticas para responder as demandas educacionais da sociedade, decorrentes das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Os princípios do Neoliberalismo da Terceira Via despontam então, de modo impetuoso, no pensamento político brasileiro, ditando os rumos de

---

<sup>4</sup> O Neoliberalismo da Terceira Via surge perante os novos desafios que a sociedade enfrenta, sobretudo aqueles relacionados com a globalização, redefinindo o padrão de sociabilidade do país no início da década de 1990 e surgindo como uma nova forma política pragmática. Trata-se de um pensamento vigente na política atual, que influencia e reformula todos os setores da sociedade. Por meio desta corrente, a responsabilidade pela execução das políticas sociais passa a ser um compromisso da sociedade (GEWIRTZ, 2002; OLIVEIRA, 2013).

organização de todas as esferas social e, como não podia deixar de ser, da educação. A Terceira Via pode ser definida como uma “nova posição política entre o neoliberalismo e a social-democracia que é, assim, assumida como transcendendo uma e outra” (GEWIRTZ, 2002, p.122). A partir dessa mudança de concepção, foram estabelecidas metas e reformas educacionais que visavam a melhoria da educação com foco nos resultados, através da aplicação de avaliações externas.

Considerando então o efeito da globalização e a transferência das políticas educacionais entre países, a proposição de um currículo nacional obrigatório nos remete a conhecermos de onde vêm os princípios que fundamentaram a BNCC e quais foram os propósitos e interesses por trás desta política. Sendo assim, apresentamos a seguir as experiências de países que possuem um currículo comum e que vieram a impulsionar a política brasileira vigente. Consideramos ser fundamental entendermos a maneira como uma política pública pode ser exportada, sendo influenciada por experiências e contextos de reformas estrangeiras. De acordo com McNeely (1995),

Há muito tempo que os estudiosos da educação comparada examinam a transferência de políticas de um contexto para outro através das correntes globalizadas da moda educacional e tentam medir os efeitos dessas mesmas políticas nos diferentes contextos em que se instalam (McNeely, 1995, p.11).

#### 3.4.1 Experiência da Inglaterra

No ano de 1988, resultante de uma forte crise no seu sistema de educação, a Inglaterra passou por uma reforma educacional que reestruturou suas instituições escolares. Dentre as mudanças ocorridas, destaca-se, conforme apontam Hall e Gunter (2015):

A centralização do currículo e da avaliação nas escolas por intermédio de um Currículo Nacional, baseado principalmente em disciplinas acadêmicas tradicionais, avaliadas por meio de testes nacionais em quatro instâncias, entre as idades de 6 e 16 anos; a mercantilização da escola, tendo como consequência a competição entre as escolas por alunos, com base na escolha dos pais [...]; a criação de escolas como se fossem unidades de negócios locais, via gestão financeira no âmbito institucional e o apoio a interesses privados na educação, por intermédio da criação de escolas fora do controle local eleito democraticamente e por meio de apoio financeiro oriundo de patrocínio privado. (HALL; GUNTER, 2015, p. 7).

De acordo com esses autores, essa modificação na política educacional inglesa, com vistas à competição e à concorrência, foi fruto de influências e preferências neoliberais, enquanto que o controle central sobre o currículo e a avaliação foi reflexo de demandas neoconservadoras dos reformistas.

Assim, conhecido como “Ato de 1988”, essa reforma educacional apresentou-se como uma resposta à crise da educação pública inglesa e forneceu as bases para o novo sistema educativo inglês, caracterizado pelo papel reduzido do Estado e a combinação da mercantilização, da centralização curricular e da avaliação. Desta forma, a partir do Ato de 1988, a educação inglesa passou a ser baseada no National Curriculum, um documento elaborado pelo Estado com o objetivo de garantir que determinados conteúdos básicos sejam aprendidos por todos os alunos das escolas públicas primárias e secundárias, visando um ensino e uma aprendizagem equilibrados e consistentes (RANSON, 2008). De acordo com Esteves e Pacheco (2012), neste documento estão previstas:

- a) as disciplinas constantes do plano curricular; b) os conteúdos e as competências a desenvolver em cada disciplina; c) as metas a serem atingidas em cada disciplina, que podem ser usadas pelos professores para avaliação das aprendizagens; d) a avaliação e análise do progresso dos alunos. (PACHECO; ESTEVES, 2012, p. 16).

No que diz respeito à avaliação, de acordo com o sistema de Currículo Nacional, inicialmente os alunos eram submetidos a vários exames em determinados períodos da escolarização, conhecidos por National Curriculum Tests (RANSON, 2008). Assim, conforme apontam Hall e Gunter (2015), a partir do Ato de 1988 e da criação de um Currículo Nacional, bem como de testes nacionais a ele associados, foi possível

um sistema educacional mais legível, no qual as vastas quantidades de dados, baseados em métricas, se tornaram disponíveis às diferentes partes envolvidas. Esses dados se referiam principalmente ao desempenho dos alunos em relação aos níveis de aproveitamento/rendimento criados no Currículo Nacional. Em conjunto com um sistema mercantilizado baseado na competição (dentro das instituições educacionais e entre elas), ele se tornou a base estatística sobre a qual não somente quase-mercados educacionais foram possibilitados, mas também se tornou a base para tentativas altamente determinadas e gestionárias de elevar o nível de desempenho dos alunos, do professor e da escola. Neste novo regime de desempenho, os alunos teriam conhecimento de (e seriam frequentemente lembrados de) seus níveis de rendimento em relação aos objetivos definidos de acordo com normas nacionais. (HALL; GUNTER, 2015, apud WILLIAM et al., 2004).



De acordo com os autores, todas essas estruturantes mudanças ocasionaram impactos tanto para os professores quanto para os estudantes, na medida em que houve uma perda considerável da autonomia, além do controle do trabalho por meio de dados e desempenho educacional.

No entanto, cabe destacar que, ao longo dos anos, a avaliação do currículo nacional na Inglaterra passou por alterações, a qual destacamos a própria reformulação do currículo, em 2014. Além disso, ressaltamos que de interesse do presente contexto estão os materiais que explicitam os *frameworks* (matrizes de referência) e todos os procedimentos para a produção dos testes.

O estudo analítico das políticas curriculares nos permite perceber que, em muitos países, o controle curricular do Estado ocorre por meio do currículo nacional e da avaliação. De acordo com Esteves e Pacheco (2012),

a teoria da mudança curricular, analisada por Goodson (2008), passa pela padronização e estandardização de aspetos centrais do currículo, com peso significativo para certas disciplinas e para a avaliação sumativa. A estrutura curricular inglesa é idêntica à de Portugal, no controlo do Estado e na existência de uma organização centralizada. A ideia de um sistema descentralizado desvaneceu-se com a introdução de políticas de accountability, tendo-se verificado, a partir da década de 1980, a reafirmação da autoridade central. (ESTEVEES; PACHECO, 2012, p. 13).

A experiência do currículo nacional na Inglaterra, caracterizado pela centralização, pela avaliação de desempenho de seus estudantes e por sistemas de monitoramento e responsabilização impulsionou outros países a também adotarem seus currículos comuns obrigatórios.

### 3.4.2 Experiência dos EUA (*Common Core*)

Cumprido destacar que a BNCC, nossa política nacional de currículo, foi influenciada pelo modelo norte-americano denominado “Núcleo Comum Estadunidense” (*Common Core – CC*). Discutido desde 2008, o CC é um documento que determina, assim como a BNCC, o que os estudantes devem conhecer e serem capazes de fazer em cada etapa de escolaridade.

Com relação às semelhanças entre esses dois documentos, convém ressaltar que ambos apresentam versões preliminares antes de sua versão final, divulgada para apreciação na internet. No entanto, ao contrário do caso brasileiro, o processo de criação dos padrões do

Núcleo Comum nos EUA não contou com a participação pública, nem tampouco ouviu os educadores. De acordo com Ravitch (2014), no caso estadunidense, o processo de criação do documento ficou sob a responsabilidade da Fundação Gates, deixando evidente que o setor empresarial orientou e definiu essa política pública no país a partir do discurso da formação voltada para o mercado de trabalho (RAVITCH, 2014). Destacamos que no Brasil, apesar de ter tido a contribuição e participação popular, o processo de discussão e elaboração da BNCC não levou em conta todas as contribuições apresentadas pela sociedade. Uma justificativa para tal fato pode estar pautada na evidência de que, conforme aponta Mainardes (2006), a implementação de uma política pública é permeada por uma forte disputa de interesses políticos e grupos de interesse.

Ainda comparando o *Common Core* com a BNCC, destacamos que, assim como no Brasil, os EUA apresentam uma grande extensão territorial, apresentando desigualdades educacionais e regionais que resultam na busca constante pela equidade. Sendo assim, o que Ravitch (2014) defende é que os padrões comuns sejam continuamente revisados, de modo a ajustá-lo à realidade educacional do país.

Ressaltamos, conforme aponta Bidwell (2014), que após alguns anos de implementação do CC, o apoio ao documento começa a sofrer um enfraquecimento no país. De acordo com esse autor, a forte crítica ao documento está relacionada à questão da imposição de medidas de responsabilização escolar, que estão internalizadas ao Núcleo Comum, além de o documento ser tratado como “fichas de orientação” e não como guias.

Em entrevista à Hess (2013), Zimba, considerado “o guru” do *Common Core*, discute um importante aspecto referente à avaliação, apontando a necessidade de os testes promoverem mudanças em relação ao que vem sendo requerido pelos padrões.

É importante considerarmos a experiência apresentada pelo CC e analisarmos criticamente essa política que foi criada a partir de demandas educacionais do processo vivenciado a partir das políticas “*No Child Left Behind*” (que influenciou, no Brasil, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e “*Race to the Top*”, que impuseram um regime punitivo de testagem nas escolas, na medida em que classificavam, ranqueavam e rotulavam alunos, professores e instituições escolares, levando os professores a treinarem seus alunos para os testes.

Podemos concluir com toda essa experiência que, nos EUA, a política do *Common Core* gerou uma pressão para um bom desempenho nos testes de larga escala. No caso

brasileiro, é preciso ter cuidado para que os erros cometidos na experiência norte americana não sejam aqui repetidos, uma vez que, assim como o CC, a BNCC também tem a função de nortear os currículos e o ensino (no entanto, o CC aborda apenas a língua inglesa e a Matemática, enquanto que na BNCC foram produzidos padrões para todas as disciplinas).

Destacamos um aspecto importante da reforma curricular americana, que diz respeito ao movimento a favor da melhoria da qualidade dos instrumentos de avaliação. Nesse sentido, por meio das avaliações externas, o *Common Core* tem sinalizado a busca pela exigência de solução de problemas, assim como do pensamento crítico e da escrita. Nesse contexto, a qualidade é medida pelo grau em que os itens apresentados nos testes captam os processos mentais mais elaborados dos estudantes, incluindo a compreensão mais profunda e a capacidade de aplicar a aprendizagem ao mundo em que vivem. A partir disso, são diversos os esforços para criar novas metodologias para a avaliação de itens (RAVITCH, 2014).

Diante desse cenário, questionamo-nos quanto às mudanças que a implementação da BNCC trará para a realidade educacional do Brasil, esperando que sejam mudanças positivas e significativas para a realidade brasileira. É desejável, portanto, que a implementação da BNCC fortaleça o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, de modo que os sistemas de ensino aprimorem, cada vez mais, os instrumentos de avaliação utilizados e passem a utilizar os resultados advindos dos testes a favor de uma educação de qualidade para todos.

### 3.4.3 Experiência de Portugal

Assim como acontece na Inglaterra, a estrutura curricular de Portugal baseia-se no controle do Estado e na existência de uma organização centralizada. De acordo com Esteves e Pacheco (2012), “a ideia de um sistema descentralizado desvaneceu-se com a introdução de políticas de *accountability*, tendo-se verificado, a partir da década de 1980, a reafirmação da autoridade central” (ESTEVES e PACHECO, 2012, p. 19).

A definição do currículo nacional português pelo Ministério da Educação e Ciência é monitorado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que tem como finalidade estabelecer programas, aprovar manuais e definir as orientações curriculares, especificando, de igual modo, as metas curriculares, que são monitoradas por meio das avaliações externas. Sendo assim, o currículo nacional de Portugal “define não só o que

(planos curriculares, disciplinas, programas e metas) e quando ensinar (número de tempos letivos por disciplina), mas também a metodologia de ensino (orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais) e as regras de avaliação” (ESTEVES e PACHECO, 2012, p. 29).

Portanto, conforme nos apresenta Esteves e Pacheco (2012), assim como a experiência inglesa, o currículo português apresenta também o poder da globalização na existência da uniformização ao nível das políticas educativas, com foco na avaliação, na autonomia e nos resultados escolares, valorizando algumas áreas do saber, em detrimento de outras. A esse respeito, em Portugal

a tradição de um currículo nacional, ligado à avaliação externa das aprendizagens, tem sido reforçada, e a questão dos resultados escolares tem dominado os processos de reforma da escola, nomeadamente através da avaliação das escolas e dos professores. Tudo desemboca, em termos de políticas educativas e curriculares, nos resultados escolares, sendo, aliás, esta a questão que domina a discussão da autonomia das escolas a nível europeu (ESTEVES e PACHECO, 2012, p. 31).

### **3.5 Percurso Metodológico**

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada na construção desta pesquisa e na análise dos dados coletados. Este trabalho apresenta-se como um estudo de caso. Sendo definido como uma forma distintiva de investigação empírica, nas palavras de Yin (2001), “o estudo de caso pode ser tratado como uma técnica de pesquisa abrangente”. Indo ao encontro o que aponta André (2013), defendemos a ideia de que os estudos de caso apresentam-se como valiosos instrumentos de investigação, na medida em que nos possibilita analisar, compreender e interpretar fenômenos.

Sendo assim, a presente pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem de cunho qualitativo, de caráter exploratório. De acordo com Minayo (2006), essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados e, pelo fato de não ser visível, precisa ser exposta e interpretada. Além disso, conforme aponta a pesquisadora, partimos do princípio de que o “ciclo de pesquisa refere-se a um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (MINAYO, 2002, p. 26).

Nesse sentido, desenvolvemos o trabalho partindo de diferentes momentos, no entanto, todos eles estando articulados e complementares uns aos outros. Na fase exploratória da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental relacionada ao estudo de documentos e materiais que discutem currículo e avaliação em um contexto mais amplo, além das leituras de textos que permitiram a construção do marco teórico conceitual que fundamentaram este estudo.

Na etapa do trabalho de Campo/Coleta de dados, realizamos uma pesquisa nos documentos coletados, a fim de encontrarmos respostas às inquietações que movem o trabalho. Além disso, com o objetivo de buscarmos informações para enriquecer o nosso estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas com dois sujeitos que estão diretamente envolvidos nos diálogos e intercessões entre o currículo e a matriz do PAEBES ALFA, quais sejam: a primeira entrevistada, que é identificada como Entrevistada 1, possui formação em Pedagogia, com mestrado em Educação e é colaboradora do CAEd desde 2007. Atualmente tem como principal função supervisionar a equipe de Construção de Instrumentos de Avaliação, sendo responsável, juntamente com sua equipe, pela construção e validação das matrizes de referência que são elaboradas pela instituição; a segunda entrevistada, identificada como Entrevistada 2, é formada em Pedagogia e possui experiência na rede estadual do Espírito Santo e na rede municipal de Vitória (ES). Atualmente integra o quadro de colaboradores da Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo e faz parte da equipe de especialistas da Subgerência de Avaliação Educacional, sendo responsável, dentre outras funções, pela estruturação, organização, monitoramento e assessoramento das escolas e das regionais de ensino com relação às avaliações internas e externas do estado.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos tendo em vista a importância que cada um deles ocupa em suas frentes de trabalho. Nesse sentido, consideramos que a função ocupada pelos mesmos nos forneceria dados que nos levariam a significar inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa, tanto no que diz respeito às matrizes de referência do PAEBES ALFA, quanto no que se refere à implantação do novo currículo do Espírito Santo e à BNCC.

Ambas as entrevistas ocorreram no final do mês de março de 2020 e foram realizadas virtualmente<sup>5</sup>, seguindo um roteiro prévio, através de videoconferência por meio da plataforma Zoom. Essas entrevistas semiestruturadas foram gravadas e, após a sua realização, o material foi transcrito para integrar o quadro de análise deste trabalho.

---

<sup>5</sup> As entrevistas foram realizadas a distância, em ambiente virtual, devido ao cenário mundial da pandemia da COVID-19, sendo necessário manter o isolamento social.

Compartilhamos com Vergara (2009) a ideia de que entrevistas são úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte de um processo, na medida em que, no nosso caso, elas podem oferecer informações coerentes e consistentes, sendo complementares à pesquisa documental realizada, nos auxiliando, nesse sentido, a realizarmos conclusões adequadas (VERGARA, 2009). Desta forma, essas entrevistas tiveram como objetivo coletar dados que foram analisados posteriormente na etapa de análise e tratamento do material empírico e documental. Sendo assim, esses dados foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, com o intuito de responder à questão e aos objetivos traçados inicialmente. Cumpre ressaltar que, além das entrevistas, alguns dados da pesquisa foram coletados de maneira informal, por meio de conversas no ambiente de trabalho. A esse respeito, Duarte (2002) salienta que

outras formas de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado (desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo) e coleta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio eletrônico. Nesse caso, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta. (DUARTE, 2002, p. 146).

Assim, em consonância com Guba e Lincoln (apud LÜDKE, 1986), consideramos que a análise documental apresenta vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional, uma vez que os documentos constituem uma fonte estável e rica que, persistindo ao longo do tempo, pode ser consultada várias vezes e pode servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (GUBA e LINCOLN apud LÜDKE, p. 39).

Cumpre ressaltar que “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas”, conforme aponta Minayo (2002, p. 27). Nesse sentido, o trabalho será “finalizado” com a proposição de um plano de ação educacional, qual seja: a proposta de uma matriz de referência que esteja alinhada com a BNCC e o novo currículo do Espírito Santo.

### 3.6 Análise dos dados

O resgate histórico das políticas curriculares e as leituras realizadas ao longo desta pesquisa em torno do currículo, das matrizes de referência, da Psicometria e da avaliação no campo educacional serviram de referência para subsidiar o estudo que apresentamos a seguir.

Dado o contexto de homologação da BNCC em todo o território nacional e considerando esse documento normativo em sua fase de implementação, defendemos a necessidade de revisão e aprimoramento dos currículos das redes de ensino, de modo que a implementação da base curricular garanta a todos os estudantes do país as mesmas oportunidades de ensino, a fim de que caminhemos de forma justa a condições mais próximas de igualdade e equidade educacionais.

O estado do Espírito Santo tem caminhado nesta direção na medida em que, em conformidade com a BNCC, reformulou o seu currículo e aprovou uma nova versão do documento em dezembro de 2018, conforme já apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. O estudo do currículo do Espírito Santo revelou que este documento está alinhado às normativas da BNCC, na medida em que está estruturado a partir de aprendizagens essenciais, com foco na formação integral dos estudantes. Além disso, o currículo do ES dá ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades, garantindo as aprendizagens essenciais propostas pelo documento nacional, mas com um olhar cuidadoso para as especificidades do estado. Desta forma, o currículo apresenta os componentes curriculares apresentados na BNCC e os complementa com as especificidades do estado. Este documento apresenta a concepção de currículo enquanto

uma construção situada num tempo e espaço permeado de valores, sujeitos e contextos, que se consolida numa proposta que continuará sendo construída em seu caminhar. Portanto, não é algo estático, pronto e acabado. Enquanto documento, trata-se de uma proposta que estabelece as aprendizagens escolares mínimas e oferece diretrizes que buscam assegurá-las como direitos a todos os estudantes do nosso território, dialogando com os seus interesses e suas necessidades, bem como comprometendo-se para que se desenvolvam plenamente e tenham condições de enfrentarem as demandas atuais e futuras, num cenário de incertezas. Ao mesmo tempo, entende-se que o currículo se faz na prática e nas dinâmicas próprias do fazer e pensar o cotidiano escolar, onde perpassam desafios e decisões das mais diversas ordens, onde adquire forma e significado educativo (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Por ser composto pelo movimento entre a intenção e a realidade, precisa ser flexível e estar aberto a revisões e atualizações, de modo que atenda às demandas escolares cotidianas e às novas necessidades da sociedade em que vivemos, e acompanhe as contínuas discussões e

estudos que sustentam as ações educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.18).

O Currículo do Espírito Santo reforça o ensino por meio do desenvolvimento de competências, em defesa de uma educação integral que contemple o domínio de habilidades e atitudes necessárias para viver, atuar e intervir no mundo de forma crítica, superando uma visão disciplinar em favor da interligação dos saberes e sua aplicação na vida real.

Com relação à avaliação, o documento apresenta-a enquanto um ato essencialmente pedagógico e defende práticas avaliativas que vão além de aferir apenas o aspecto cognitivo, em favor de um olhar formativo ao longo de todo o processo de aprendizagem por meio de estratégias e instrumentos variados, além de priorizar, ainda, a avaliação como um processo contínuo com diferentes funções, sendo importante fazer o bom uso de seus resultados em razão da aprendizagem dos estudantes e do acompanhamento do trabalho pedagógico.

No que diz respeito aos objetos de conhecimento e às habilidades propostas para cada etapa de ensino, o currículo do Espírito Santo também encontra-se alinhado à BNCC, na medida em que as aprendizagens essenciais previstas para cada etapa dialoga com a base curricular comum (inclusive no código das habilidades previstas), respeitando e acrescentando novas habilidades em conformidade com as especificidades do estado.

No entanto, apesar de o currículo do ES dialogar com a BNCC, cumpre ressaltar que as entrevistas realizadas no decorrer deste estudo revelaram dados importantes a respeito da implementação do currículo do ES em toda a rede de ensino do estado. Apesar de este documento ter sido aprovado e homologado em 2018, segundo a Entrevistada 2, no ano de 2019 o trabalho realizado por toda a rede de ensino do estado foi voltado para o estudo do documento, por meio de formação continuada para os professores do ensino fundamental. Nesse sentido, foram promovidos encontros semipresenciais e formações on-line com apoio e assessoramento da SEDU-ES, visando o estudo e conhecimento da BNCC e do currículo do estado. De acordo com a Entrevistada 2, essa formação revelou que muitos professores desconheciam o currículo do ES (tanto o novo currículo, aprovado em 2018, quanto a versão antiga do documento, do ano de 2009). Além disso, essa formação apontou, ainda, que muitos professores apresentavam algumas dificuldades com a leitura e interpretação da BNCC. Segundo a Entrevistada 2, por esses motivos, apesar de o ano de 2020 estar voltado para a implementação do currículo em todas as escolas da rede, a formação continuada entre os profissionais foi retomada com novas vertentes e intervenções, aberta também aos gestores e



educadores da SEDU-ES, com formações voltadas para os pedagogos e os professores coordenadores de área (PCAs).

Consideramos a relevância do contexto da prática proposto por Bowe et al. (1992), tendo em vista os apontamentos apresentados pela Entrevistada 2 no que diz respeito à implementação do currículo do ES, na medida em que, conforme aponta Mainardes, esta abordagem “assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p.53). Nesse sentido, o currículo do ES, enquanto política pública, vem sendo reinterpretado e recriado pelos sujeitos conforme as transformações e as necessidades que a sociedade capixaba demanda. Sendo assim, as ações desenvolvidas pela SEDU-ES vão de encontro ao que propõe Perrenoud (2003), quando aponta que para se obter o sucesso escolar é importante que não se perca o currículo de vista e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender.

Nesse sentido, ainda conforme a Entrevistada 2, o novo currículo do ES já está à disposição dos professores e tem começado a ser articulado em todo o estado. No entanto, apesar de este documento ter passado a ser o norte do ensino do estado a partir do ano de 2020, devido à pandemia do COVID-19 as aulas presenciais na rede foram interrompidas em meados do mês de março, comprometendo o número de dias letivos e, conseqüentemente, a implementação do novo currículo em todo o estado.

No entanto, se considerarmos que o primeiro passo foi dado, qual seja, a revisão do currículo, proposição de um novo documento e início da implementação do mesmo, é necessário, neste momento, garantir que a BNCC e o novo currículo sejam ferramentas para a promoção da qualidade e equidade escolar de todos os estudantes. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, sendo, portanto, necessária a participação e o envolvimento de todos. Tal tarefa exige tempo e dedicação, ainda mais se considerarmos o cenário atual da pandemia do COVID-19, que vem apresentando novos desafios a todos os setores da sociedade. No caso específico do setor educacional, observamos em todo o país os estudantes temporariamente ausentes da escola, havendo a necessidade de os sistemas de ensino se reinventarem, não somente neste momento de aulas a distância, mas principalmente no momento do retorno às atividades presenciais, alinhando as ações pedagógicas tanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao novo currículo do ES.

Com relação às matrizes de referência utilizadas no PAEBES ALFA, conforme apresentado na seção 1.2 deste trabalho, de acordo com a série histórica do PAEBES ALFA, a última versão da matriz de referência do programa foi solicitada pela SEDU-ES em 2018, após a homologação da BNCC. Atendendo a essa solicitação, a equipe de Construção de Instrumentos do CAEd elaborou essa nova proposta de matriz de referência, que foi validada pelos especialistas da SEDU-ES na sede do CAEd, em maio de 2018. No entanto, cumpre ressaltar que essa matriz de referência tomou como base, além da BNCC, o currículo antigo do ES (publicado em 2009), pois naquela ocasião o novo currículo ainda não havia sido publicado.

Ao ser questionada a respeito de como acontecem as revisões das matrizes de referência utilizadas pelos programas operacionalizados pelo CAEd, a Entrevistada 1 apontou que antes da publicação da BNCC, a frequência de revisão de matrizes de referência era muito pequena ou quase não existia, uma vez que muitas redes de ensino não tinham a prática da revisão de seus currículos. De acordo com a Entrevistada 1, o processo de revisão das matrizes de referência pode ocorrer a partir de um movimento do CAEd ou por meio da solicitação da secretaria de educação (como ocorreu com a última versão da matriz de referência do PAEBES ALFA). De qualquer forma, em ambos os casos, é necessária uma autorização da rede de ensino contratada para proceder com a reformulação deste documento. A Entrevistada 1 aponta que, a partir da homologação da BNCC, há um movimento crescente por parte das redes de ensino em rever as matrizes de referência adotadas nas avaliações somativas, de modo a correlacionar esses documentos com a BNCC. Segundo a Entrevistada 1, à medida em que os estados vêm implementando seus novos currículos, eles demonstram cada vez mais o desejo em reformular as matrizes de referência, alinhando-as a esses documentos normativos.

A partir dos documentos curriculares que nortearam esta pesquisa, realizamos um estudo comparativo entre a Base Nacional Comum Curricular, o novo currículo do Espírito Santo e as matrizes de referência de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) do PAEBES ALFA, no que se refere às habilidades previstas para esta etapa de ensino.

O estudo desses documentos aconteceu a partir do seguinte movimento: realizamos a leitura integral de todos os documentos coletados na pesquisa e, por meio desta leitura analítica, extraímos do currículo e da BNCC as habilidades que seriam possíveis de serem

avaliadas em testes padronizados. Este estudo revelou que muitas habilidades propostas na BNCC podem se desdobrar em mais de uma habilidade a ser trabalhada com os estudantes. Isso pode ser observado nos quadros que apresentaremos a seguir, quando expomos um mesmo código da BNCC e do currículo para expressar habilidades diferentes na matriz de referência. Cumpre ressaltar que, apesar de relacionar esses três documentos curriculares, em algumas habilidades a descrição do descritor pode apresentar uma escrita diferente tanto na BNCC, quanto no currículo do ES, o que não compromete a correspondência estabelecida entre a habilidade proposta. Nas subseções seguintes, apresentamos o estudo realizado entre esses documentos.

### 3.6.1 Estudo Comparativo das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (leitura) do PAEBES ALFA, do Currículo do ES e da BNCC

Nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como ao longo de toda a trajetória escolar, a Língua Portuguesa apresenta-se como um importante componente curricular da área de Linguagens. Ao tratar especificamente deste componente, a BNCC propõe quatro eixos para o estudo e aprofundamento das práticas de linguagem, quais sejam: i) eixo Oralidade; ii) eixo Análise Linguística/Semiótica; iii) eixo Leitura/Escuta e iv) eixo Produção de Textos.

A análise que apresentamos a seguir tem como foco o estudo do eixo de Análise Linguística/Semiótica e do eixo de Leitura/Escuta, uma vez que estes eixos apresentam algumas habilidades que possuem possibilidades de serem avaliadas em testes padronizados que aferem a leitura dos estudantes. No entanto, salientamos que os eixos de Oralidade e de Produção de Textos também receberam a devida atenção na análise realizada e, em alguns casos, algumas habilidades propostas para estes eixos foram interpretadas como possibilidades de também serem aferidas nas avaliações em larga escala. Os quadros 3, 4 e 5, apresentados a seguir, ilustram as análises realizadas com os documentos referentes à Língua Portuguesa dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, respectivamente.

**Quadro 3: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – LP 1EF**

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA 1EF					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T1- RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>					
<b>C1. Identificação de letras do alfabeto</b>					
D02	Identificar letras do alfabeto.	SIM	EF01LP10	SIM	EF01LP10/ES
D03	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	SIM	EF01LP04	SIM	EF01LP04/ES
D12	Reconhecer a ordem alfabética.	SIM	EF01LP10	SIM	EF01LP10/ES
D04	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	SIM	EF01LP11	SIM	EF01LP11
<b>C2. Uso adequado da página.</b>					
D05	Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	SIM	EF01LP01	SIM	EF01LP01/ES
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>					
<b>C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica</b>					
D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	SIM	EF01LP12	SIM	EF01LP12
<b>C4. Aquisição da consciência fonológica</b>					
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	SIM	EF01LP06	SIM	EF01LP06/ES
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	SIM	EF01LP09	SIM	EF01LP09
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	SIM	EF01LP07	SIM	EF01LP07/ES
D26	Identificar rimas.	SIM	EF12LP07	SIM	EF12LP19
<b>C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos.</b>					
D10	Ler palavras.	SIM	EF12LP01	SIM	EF12LP01/ES
D11	Ler frases.	NÃO	*	NÃO	*

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA 1EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA					
C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos					
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04/ES
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04/ES
T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO					
C7. Localização de informações explícitas em textos					
D15	Localizar informações explícitas em textos.	SIM	EF15LP03	SIM	EF15LP03
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	SIM	EF01LP26	SIM	EF01LP26
C8. Interpretação de informações implícitas em textos.					
D17	Inferir informações implícitas em textos.	SIM	EF15LP02	SIM	EF15LP02
D18	Identificar assunto de textos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04/ES

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.

O quadro 3 apresenta o estudo sobre a matriz de referência e os documentos curriculares referentes ao 1º ano do ensino fundamental. Como bem sabemos, nos anos iniciais do ensino fundamental a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, partindo de experiências diversas com variados gêneros textuais e reflexões sobre o uso da língua.

Como pode ser observado no quadro 3, apesar de ter sido elaborada com base na BNCC e no currículo antigo do ES, a matriz de referência do 1º ano do ensino fundamental do PAEBESALFA dialoga muito bem com as competências e habilidades previstas tanto na BNCC quanto na proposta do novo currículo do ES. Nesse sentido, a matriz de referência analisada apresenta habilidades fundamentais a serem asseguradas no início do processo de alfabetização, relacionadas tanto às capacidades de decodificação sinalizadas no tópico de reconhecimento de convenções do sistema alfabético e no tópico de apropriação do sistema alfabético, quanto às capacidades de fluência e compreensão em leitura, apresentadas no tópico de usos sociais da leitura e da escrita e no tópico de leitura: compreensão, análise e avaliação.

Cumpramos ressaltar que algumas habilidades apresentadas na matriz de referência do 1EF são habilidades apontadas pela BNCC que devem ser trabalhadas do 1EF até o 5EF, recebendo enfoques diferenciados conforme o estudante avança no processo de escolarização. Com relação a essas habilidades, destacamos duas delas, previstas no tópico 4 da matriz de referência do 1EF: i) o descritor D15, referente à habilidade de localizar informações explícitas em textos e; ii) o descritor D17, referente à habilidade de inferir informações implícitas em textos. Considerando serem habilidades proposta do 1EF ao 5EF, é necessário ter a devida atenção ao tipo de tarefa que será solicitada do estudante, considerando o nível de sofisticação da tarefa e o grau de dificuldade ao longo das etapas.

Sendo assim, consideramos que essas habilidades podem ser introduzidas e priorizadas no planejamento do professor ao longo do 1º ano do ensino fundamental, recebendo um enfoque mais leve nos testes padronizados, tendo em vista o perfil dos estudantes do 1EF.

A quadro 4, apresentado a seguir, ilustra o estudo realizado com os documentos curriculares referentes ao 2º ano do ensino fundamental.

**Quadro 4: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – LP 2EF**

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA – 2EF					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T1- RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>					
C1. Identificação de letras do alfabeto					
D04	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	NÃO	*	NÃO	*
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>					
C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica					
D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	SIM	EF02LP08	SIM	EF02LP08
C4. Aquisição da consciência fonológica					
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	SIM	EF02LP02	SIM	EF02LP02/ES
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	SIM	EF02LP02	SIM	EF02LP02/ES
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	SIM	EF02LP06	SIM	EF02LP06/ES
D26	Identificar rimas.	SIM	EF12LP07	SIM	EF12LP19
C5. Leitura de palavras e frases					
D10	Ler palavras.	SIM	EF12LP01	SIM	EF12LP01/ES
D11	Ler frases.	NÃO	*	NÃO	*
<b>T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</b>					
C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos					
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04

D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04
-----	--	-----	----------	-----	----------

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA - 2EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO					
C7. Localização de informações explícitas em textos					
D15	Localizar informações explícitas em textos.	SIM	EF15LP03	SIM	EF15LP03
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	SIM	EF02LP28	SIM	EF02LP28
C8. Interpretação de informações implícitas em textos					
D17	Inferir informações implícitas em textos.	SIM	EF15LP02	SIM	EF15LP02
D18	Identificar assunto de textos.	SIM	EF12LP04	SIM	EF12LP04
D20	Identificar efeitos de humor em textos diversos.	NÃO	*	NÃO	*
C9. Coerência e coesão no processamento de textos					
D21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	NÃO	*	NÃO	*
D22	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	NÃO	*	NÃO	*
D23	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.	SIM	EF15LP04	SIM	EF15LP04

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.



Apresentamos algumas considerações em relação ao estudo realizado com os documentos curriculares referentes ao 2º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa, exposto no quadro 4.

Com relação ao tópico de reconhecimento de convenções do sistema alfabético, a matriz de referência aponta o descritor D04, que afere a identificação de diferentes tipos de letras. No entanto, a BNCC e o currículo do estado não sugerem esta habilidade, talvez por se tratar de um conhecimento básico esperado dos estudantes do 1EF.

A maioria das habilidades apresentadas na matriz de referência do 1EF no tópico de apropriação do sistema alfabético e no tópico de usos sociais da leitura e da escrita são retomadas no 2EF. Nossa análise revelou que a retomada dessas habilidades pode ser justificada pelo enfoque diferenciado que cada uma delas pode sofrer, considerando a progressão e o aprimoramento das mesmas conforme o estudante avança os anos escolares. Nesse sentido, é fundamental que o trabalho pedagógico tenha um olhar analítico para o estudo das habilidades no sentido de introduzi-las, aprofundá-las e consolidá-las à medida que os estudantes se apropriam do sistema de escrita alfabética e ampliam suas experiências de letramento.

Assim como sinalizamos com algumas habilidades propostas no 1EF, também no 2EF são apresentadas habilidades comuns do 1º ao 5º ano (D15, D17 e D23). Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se ter o cuidado em direcionar o trabalho destas habilidades para um enfoque ajustado à etapa em que está sendo apreciada.

Consideramos que as habilidades relacionadas à competência de coerência e coesão no processamento de textos, apresentadas no tópico de leitura, compreensão, análise e avaliação demandam do estudante um percurso cognitivo que vai um pouco além daquelas esperadas para esta etapa de escolarização, uma vez que, além de não estarem previstas no currículo do estado, são habilidades previstas a partir do 3º ano do ensino fundamental, segundo a BNCC. Nesse sentido, acreditamos que o professor pode direcionar suas ações para um trabalho sistematizado com o D21 e o D22, mas a avaliação destas habilidades em testes padronizados deve ocorrer após a progressão e aprofundamento destes estudos, a partir do 3EF.

No quadro 5, a seguir, apresentamos o estudo realizado com o material referente ao 3º ano.

**Quadro 5: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – LP 3EF**

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA - 3EF					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>					
<b>C4. Aquisição da consciência fonológica</b>					
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	SIM	EF03LP05	SIM	EF03LP05
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	NÃO	*	NÃO	*
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	SIM	EF03LP01	SIM	EF03LP01
D26	Identificar rimas.	SIM	EF35LP23/31	SIM	EF35LP23/31
<b>C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos.</b>					
D10	Ler palavras.	SIM	EF03LP01/02/03	SIM	EF03LP01/02/03
D11	Ler frases.	NÃO	*	NÃO	*
<b>T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</b>					
<b>C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos</b>					
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	SIM	EF15LP05	SIM	EF15LP05
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	SIM	EF15LP05	SIM	EF15LP05

Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA - 3EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO					
C7. Localização de informações explícitas em textos					
D15	Localizar informações explícitas em textos.	SIM	EF15LP03	SIM	EF15LP03
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	SIM	EF35LP29	SIM	EF35LP29
C8. Interpretação de informações implícitas em textos.					
D17	Inferir informações implícitas em textos.	SIM	EF35LP04	SIM	EF35LP04
D27	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	SIM	EF35LP05	SIM	EF35LP05
D18	Identificar assunto de textos.	SIM	EF35LP03	SIM	EF35LP03
D20	Identificar efeitos de humor em textos diversos.	NÃO	*	NÃO	*
C9. Coerência e coesão no processamento de textos					
D21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	SIM	EF35LP08	SIM	EF35LP08
D22	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	SIM	EF35LP06	SIM	EF35LP06
D23	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.	SIM	EF15LP04	SIM	EF15LP04
D24	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.	NÃO	*	NÃO	*

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.

A leitura do quadro 5 nos permite perceber que muitas das habilidades propostas referem-se à retomada de habilidades já apresentadas nas etapas anteriores, mas que neste momento receberão um enfoque diferenciado, no sentido de apropriação e consolidação das aprendizagens. Isso pode ser observado, por exemplo, nas habilidades previstas no Tópico de Apropriação do Sistema Alfabético.

Com relação ao D11, referente à leitura de frases, ressaltamos que, apesar de esta habilidade não estar explicitamente apresentada no currículo do ES e na BNCC, ela se faz importante na medida em que advém da habilidade de leitura de palavras, sendo, ainda disparadora, por exemplo, da habilidade de leitura e compreensão de textos.

Ressaltamos a importância das habilidades previstas para o 3EF, considerando a grande relevância desta etapa de escolarização para o desenvolvimento e consolidação de habilidades consideradas fundamentais ao processo de alfabetização e à compreensão de textos.

A seguir, apresentamos o estudo realizado com os documentos curriculares relacionados à Matemática.

### 3.6.2 Estudo Comparativo das Matrizes de Referência de Matemática do PAEBES ALFA, do Currículo do ES e da BNCC

A Matemática é uma atividade humana e faz parte do nosso dia a dia. Sua aprendizagem sistematizada apresenta grande potencialidade na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, na medida em que o desenvolvimento do letramento matemático desenvolve nos estudantes competências e habilidades que vão além dos conceitos matemáticos, possibilitando a resolução de problemas da vida real de forma crítica, de modo a raciocinar, representar, classificar, organizar e argumentar matematicamente.

A BNCC propõe cinco unidades temáticas para orientar a formulação das habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental. A análise dos documentos curriculares que apresentamos a seguir foi realizada tendo como base essas cinco unidades temáticas propostas pela BNCC, a saber: i) Números; ii) Álgebra; iii) Geometria; iv) Grandezas e medidas e; v) Probabilidade e estatística. Nos quadros 6, 7 e 8, expostos a seguir, apresentamos o estudo realizado entre as matrizes de referência do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, a BNCC e o currículo do estado.

**Quadro 6: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 1EF**

Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 1EF					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T1. RECONHECIMENTO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>					
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>					
D01	Associar quantidades de objetos/pessoas/animais à sua representação numérica.	SIM	EF01MA04	SIM	EF01MA04/ES
D02	Associar um número natural à sua escrita por extenso.	NÃO	*	NÃO	*
D03	Comparar ou ordenar quantidades de objetos/pessoas/animais pela contagem.	SIM	EF01MA03	SIM	EF01MA03/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	SIM	EF01MA01	SIM	EF01MA01/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	SIM	EF01MA07	SIM	EF01MA07/ES
D05	Reconhecer números ordinais ou indicadores de posição.	SIM	EF01MA01	SIM	EF01MA01/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>					
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	SIM	EF01MA08	SIM	EF01MA08/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	NÃO	*	SIM	EF01MA23/24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>					
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	SIM	EF01MA06	SIM	EF01MA06/ES
<b>T2. NOÇÕES DE ESPAÇO E FORMA</b>					
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>					
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	SIM	EF01MA14	SIM	EF01MA14/ES
D10	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	SIM	EF01MA13	SIM	EF01MA13/ES

Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 1EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
C5. Localizar objetos em representações do espaço					
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	SIM	EF01MA11/12	SIM	EF01MA11/12/ES
T3. NOÇÕES DE GRANDEZAS E MEDIDAS					
C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições					
D12	Comparar ou ordenar tamanho, comprimento, altura, espessura e capacidade.	SIM	EF01MA15	SIM	EF01MA15/ES
D13	Identificar ou relacionar cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	SIM	EF01MA19	SIM	EF01MA19/ES
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	SIM	EF01MA17	SIM	EF01MA17/ES
C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida					
D15	Identificar instrumentos utilizados para medir as grandezas tempo, comprimento, massa e temperatura.	NÃO	*	NÃO	*
D16	Ler horas em relógios digitais.	NÃO	*	SIM	EF01MA25/ES
T4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO					
C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais					
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	SIM	EF01MA21	SIM	EF01MA21/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	SIM	EF01MA21	SIM	EF01MA21/ES

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.

A partir do estudo realizado com base nos documentos curriculares referentes ao 1EF do componente curricular Matemática, é possível perceber que as habilidades previstas para esta etapa estão diretamente relacionadas com alguns dos conhecimentos fundamentais que darão base para aprendizagens futuras neste campo do saber. Nesse sentido, a matriz de referência de Matemática do 1EF, de certa forma, apresenta-se bem alinhada com os documentos curriculares nacional e estadual vigentes. No entanto, discorreremos abaixo acerca de algumas observações pontuais sobre estes documentos.

Apesar de não estar prevista na BNCC e no currículo do estado, consideramos que a habilidade apresentada pelo descritor D02, que afere a associação de um número natural à sua escrita por extenso, é importante para esta etapa, na medida em que vivemos rodeados por números e a leitura e escrita deles faz parte do nosso cotidiano. Nesse sentido, esta habilidade pode ser considerada fundamental para esta etapa e disparadora de outras aprendizagens a favor da Matemática na perspectiva do letramento.

A resolução de problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão, sinalizada pelo descritor D07, e a leitura das horas em relógios digitais, referente ao descritor D16, são habilidades que, embora não estejam na proposta da BNCC para o 1EF, são sugeridas pelo currículo do ES. Nesse sentido, consideramos relevante manter e avaliar estas habilidades no PAEBES ALFA, uma vez que o currículo do ES apresenta especificidades que variam de acordo com as realidades e necessidades educacionais do estado, e isso vem de encontro ao que aponta a BNCC quando sugere que “os currículos dos estados devem apresentar papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

Com relação ao descritor D08, referente à habilidade de efetuar a adição ou subtração de números naturais, ressaltamos que para o 1EF, tanto a BNCC quanto o currículo do estado propõem o estudo dos fatos básicos voltados apenas para a operação de adição. Consideramos importante realizar esses apontamentos para que o professor planeje suas ações de ensino a partir dos objetos de conhecimento propostos nos documentos.

A seguir, apresentamos o estudo realizado com os documentos curriculares referentes ao 2º ano do ensino fundamental.

**Quadro 7: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 2EF**

Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 2EF					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T1. RECONHECIMENTO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>					
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>					
D01	Associar quantidades de objetos/pessoas/animais à sua representação numérica.	SIM	EF02MA02	SIM	EF02MA02/ES
D02	Associar um número natural à sua escrita por extenso.	NÃO	*	NÃO	*
D03	Comparar ou ordenar quantidades de objetos/pessoas/animais pela contagem.	SIM	EF02MA03	SIM	EF02MA03/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	SIM	EF02MA09	SIM	EF02MA09/ES
D20	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	SIM	EF02MA01	SIM	EF02MA01/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	SIM	EF02MA04	SIM	EF02MA04/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>					
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	SIM	EF02MA06	SIM	EF02MA06/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	SIM	EF02MA07/08	SIM	EF02MA07/08/24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>					
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	SIM	EF02MA05	SIM	EF02MA05/ES



Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 2EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T2. NOÇÕES DE ESPAÇO E FORMA</b>					
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>					
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	SIM	EF02MA15	SIM	EF02MA15/ES
D10	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	SIM	EF02MA14	SIM	EF02MA14/ES
<b>C5. Localizar objetos em representações do espaço</b>					
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	SIM	EF02MA12	SIM	EF02MA12/ES
<b>T3. NOÇÕES DE GRANDEZAS E MEDIDAS</b>					
<b>C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições</b>					
D12	Comparar ou ordenar tamanho, comprimento, altura, espessura e capacidade.	NÃO	*	NÃO	*
D13	Identificar ou relacionar cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	SIM	EF02MA20	SIM	EF02MA20/ES
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	SIM	EF02MA18	SIM	EF02MA18/ES
<b>C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida</b>					
D15	Identificar instrumentos utilizados para medir as grandezas tempo, comprimento, massa e temperatura.	SIM	EF02MA16/17	SIM	EF02MA16/17/ES
D26	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	SIM	EF02MA16/17	SIM	EF02MA16/17/ES
D16	Ler horas em relógios digitais.	NÃO	*	SIM	EF02MA25/ES
D27	Ler horas em relógios analógicos.	NÃO	*	SIM	EF02MA25/ES
<b>T4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>					
<b>C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais</b>					
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	SIM	EF02MA22	SIM	EF02MA22/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	SIM	EF02MA22	SIM	EF02MA22/ES

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.

O estudo das habilidades de Matemática referentes ao 2º ano do ensino fundamental revelou que essa matriz de referência encontra-se alinhada com os documentos curriculares vigentes, na medida em que as habilidades propostas dialogam com os objetos de conhecimento e habilidades apresentadas nas unidades temáticas da BNCC e do currículo estadual. Uma primeira leitura das habilidades propostas para o 2EF pode revelar um documento muito semelhante àquele proposto para o 1EF. No entanto, destacamos que, apesar de muitas habilidades se repetirem, no 2EF essas mesmas habilidades recebem um enfoque diferente daquele tratado no 1EF, na medida em que, em alinhamento à BNCC, conforme o estudante avança nas etapas escolares, muitas habilidades vão sendo retomadas, ampliadas e aprofundadas.

Essa progressão pode ocorrer por meio da abordagem e do nível de dificuldade que a tarefa pode se apresentar. Na unidade temática Geometria, por exemplo, o descritor D10, relacionado à identificação de figuras tridimensionais, pode ser avaliado no 1EF sendo solicitado ao estudante relacionar objetos do cotidiano às suas respectivas formas geométricas, enquanto no 2EF a tarefa pode apresentar um nível mais alto de sofisticação, exigindo do estudante, por exemplo, a associação das formas a seus respectivos nomes ou, ainda, a identificação das figuras geométricas a partir de suas características. Nesse sentido, ressaltamos que as habilidades propostas no 1º ano servem de base para aprendizagens futuras, recebendo abordagens diferenciadas em etapas posteriores.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à nomenclatura proposta para os Tópicos (ou unidades temáticas). Sugerimos a mudança do “Tópico 2: NOÇÕES DE ESPAÇO E FORMA” para “Tópico 2: Geometria”; e do “Tópico 4: Tratamento da Informação” para “Tópico 4: Probabilidade e Estatística”, de modo a seguir a proposição da BNCC.

No quadro a seguir, apresentamos o estudo realizado com os materiais referentes ao 3º ano do ensino fundamental.

**Quadro 8: Estudo comparativo: Matriz de Referência do PAEBES ALFA x Currículo do ES x BNCC – MT 3EF**

Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 3EF					
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T1. RECONHECIMENTO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>					
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>					
D02	Associar um número natural à sua escrita por extenso.	SIM	EF03MA01	SIM	EF03MA01/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	SIM	EF03MA01	SIM	EF03MA01/ES
D20	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	SIM	EF03MA02	SIM	EF03MA02/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	SIM	EF03MA02	SIM	EF03MA02/ES
D22	Completar sequências de números naturais.	SIM	EF03MA10	SIM	EF03MA10/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>					
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	SIM	EF03MA06	SIM	EF03MA06/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	SIM	EF03MA07/08	SIM	EF03MA07/08/ES
D23	Resolver problemas utilizando números racionais, dados em representação decimal de valores do Sistema Monetário Brasileiro, envolvendo diferentes significados da adição, subtração e multiplicação.	SIM	EF03MA24	SIM	EF03MA24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>					
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	SIM	EF03MA03	SIM	EF03MA03/ES
D24	Efetuar a multiplicação e a divisão com números naturais.	SIM	EF03MA03	SIM	EF03MA03/ES

Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 3EF (CONTINUAÇÃO)					
DESCRITOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	PREVISTO NA BNCC?	Código na BNCC	PREVISTO NO CURRÍCULO DO ES?	Código no Currículo do ES
<b>T2. NOÇÕES DE ESPAÇO E FORMA</b>					
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>					
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	SIM	EF03MA15	SIM	EF03MA15/ES
	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	SIM	EF03MA13	SIM	EF03MA13/ES
D25	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações.	SIM	EF03MA14	SIM	EF03MA14/ES
<b>C5. Localizar objetos em representações do espaço</b>					
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	SIM	EF03MA12	SIM	EF03MA12/ES
<b>T3. NOÇÕES DE GRANDEZAS E MEDIDAS</b>					
<b>C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições</b>					
D13	Identificar ou relacionar cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	NÃO	*	NÃO	*
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	SIM	EF03MA23	SIM	EF03MA23/ES
<b>C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida</b>					
D15	Identificar instrumentos utilizados para medir as grandezas tempo, comprimento, massa e temperatura.	SIM	EF03MA18	SIM	EF03MA18/ES
D26	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	SIM	EF03MA19/20	SIM	EF03MA19/20/ES
D16	Ler horas em relógios digitais.	SIM	EF03MA23	SIM	EF03MA23/ES
D27	Ler horas em relógios analógicos.	SIM	EF03MA23	SIM	EF03MA23/ES
<b>T4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>					
<b>C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais</b>					
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	SIM	EF03MA26	SIM	EF03MA26/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	SIM	EF03MA26	SIM	EF03MA26/ES

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2020.

Assim como nas etapas anteriores, a matriz de referência de Matemática do 3EF encontra-se ajustada com os documentos curriculares normativos. Novamente ressaltamos o cuidado que se deve ter com o enfoque dado a cada uma das habilidades propostas, considerando a progressão ao longo das etapas de ensino. Nesse sentido, conforme o estudante avança em seu processo de escolarização, as habilidades vão recebendo um direcionamento diferenciado, de modo com que seja assegurado o desenvolvimento do letramento matemático, a favor do raciocínio lógico e crítico.

O estudo das habilidades propostas nas matrizes de referência, em cotejamento à leitura do currículo do Espírito Santo e à BNCC, revelou que as matrizes de referência do PAEBES ALFA podem ser definidas como um recorte do currículo. No entanto, em consonância ao que aponta Muylaert et al. (2019), consideramos que, apesar de as matrizes de referência se apresentarem como um recorte do currículo, esses documentos abordam elementos importantes relacionados às habilidades e às competências a serem desenvolvidas na etapa da alfabetização. Porém, ressaltamos que no dia a dia das escolas o ensino não deve tomar como referência as matrizes, assim como o currículo não deve ser reduzido a um núcleo cognitivo tradicional. Portanto, cabe fazer com que os professores e gestores entendam que, assim como a BNCC, a matriz de referência não esgota o conteúdo trabalhado em sala de aula e, nesse sentido, não deve ser utilizada como o currículo, mas sim como um instrumento utilizado nos testes padronizados. A esse respeito, Perrenoud (2003) pondera que não se deve perder o currículo de vista, e aponta que é necessário que o currículo se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender, uma vez que o sucesso escolar está atrelado a uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo (PERRENOUD, 2003).

A partir dos quadros acima apresentados, percebe-se que há uma necessidade em realizar uma revisão nas matrizes de referência do PAEBES ALFA, na medida em que existem habilidades previstas na BNCC e no novo currículo que são possíveis de se aferir em testes padronizados, mas que não estão presentes na matriz de referência, assim como foram localizadas nas matrizes de referência habilidades que não estão previstas para as etapas escolares analisadas.

Portanto, a partir da leitura dos quadros apresentados, é possível perceber que existem, de certo modo, pequenos distanciamentos entre as habilidades propostas em cada um dos documentos. A última versão da matriz de referência do PAEBES ALFA foi construída com base no currículo antigo do ES, sendo, portanto, necessária uma avaliação e proposição de um

novo documento, em consonância com o novo currículo (aprovado em 2018) e a BNCC, com uma posterior validação da SEDU-ES. Nesse sentido, não há dúvidas de que a reestruturação curricular da rede de ensino do Espírito Santo requer uma reestruturação das matrizes de referência do PAEBES ALFA.

De acordo com a Entrevistada 1, a última versão da matriz da PAEBES ALFA foi proposta a partir da BNCC e de um estudo do currículo antigo do estado pois na época em que a matriz foi proposta, o novo currículo ainda não havia sido aprovado, nem tampouco implementado pelas escolas da rede. Para a Entrevistada 1, a proposição de uma nova matriz de referência torna-se indispensável, mas há a necessidade de que esse documento seja proposto em tempo oportuno, considerando um prazo legítimo para que o currículo novo do ES seja implementado em todas as escolas da rede e, desta forma, não se corra o risco de abordar na avaliação habilidades que ainda não estejam conectadas com aquilo que o currículo propõe.

Nesse sentido, ao ser questionada a respeito da atualização da matriz de referência do PAEBES ALFA em função do novo currículo do ES, a Entrevistada 2 apontou a necessidade, por parte da SEDU-ES, de uma reformulação da matriz de referência. De acordo com ela, os especialistas da Secretaria já perceberam essa necessidade, uma vez que a equipe de currículo está a todo tempo revendo pontos que precisam de maior atenção, tanto no que se refere à BNCC, quanto no que se refere ao currículo. A Entrevistada 2 acrescentou ainda que, além de uma revisão da matriz de referência, torna-se necessário também repensar práticas e a consolidação de resultados e, nesse sentido, um estudo constante da BNCC pode auxiliar na escolha de intervenções adequadas.

Tomando como base a fala da Entrevistada 1 e considerando que a última versão da matriz de referência do PAEBES ALFA não considerou o novo currículo do estado, defendemos a necessidade do estudo e proposição de uma nova matriz de referência, tendo como referência a BNCC e o novo currículo do Espírito Santo, publicado em dezembro de 2018. Sendo assim, apresentamos no capítulo seguinte um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado à proposição de uma matriz de referência para o PAEBES ALFA, produto final desta dissertação, que esteja em consonância com a BNCC e o novo currículo do ES.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A análise dos dados coletados nesta pesquisa, tanto os documentos, quanto as entrevistas, serviram de base para a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) que será apresentado neste capítulo. O quadro a seguir ilustra as ações que serão propostas neste PAE.

**Quadro 9: Ações correspondentes ao Plano de Ação Educacional a partir dos principais achados na pesquisa**

Ações correspondentes ao Plano de Ação Educacional a partir dos principais achados na pesquisa	
Principais achados	Ações correspondentes
Última versão da matriz de referência foi proposta a partir do estudo da BNCC e do currículo antigo do ES.	1. Proposição de uma nova matriz de referência para o PAEBES ALFA, alinhada à BNCC e ao currículo do estado.
Novo currículo do ES está em fase de implementação em todo o estado.	
Entrevistada 2 revela a necessidade de ações constantes de formação continuada para o estudo dos documentos curriculares e intervenções adequadas.	2. Apresentação e validação da matriz de referência e promoção de um processo formativo à SEDU-ES.

Fonte: Elaborado pela autora (junho/2020).

Conforme observado no quadro acima, o Plano de Ação Educacional foi desdobrado em duas ações. A primeira ação, tendo em vista a experiência da pesquisadora como colaboradora do CAEd na equipe de Construção de Instrumentos de Avaliação, foi definida a partir da constatação de que a matriz de referência do PAEBES ALFA foi construída a partir da BNCC e do currículo antigo do ES. Diante da aprovação do novo currículo do estado e considerando que este documento encontra-se em fase de implementação, a Ação 1 tem como objetivo apresentar uma nova proposta de matriz de referência para o PAEBES ALFA para os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental que estejam alinhadas com o currículo do ES e com a Base Nacional Comum Curricular, de modo que estes documentos possam contribuir para o contínuo aperfeiçoamento dos processos avaliativos da rede de ensino do Espírito Santo. Já a segunda ação é dividida em dois momentos, a saber: o primeiro é direcionado à apresentação e à validação das matrizes de referência à SEDU-ES; e o segundo momento tem como finalidade propor à secretaria um processo formativo para gestores e colaboradores da rede visando orientar os profissionais e incentivar processos de formação que possibilitem

contínuo aperfeiçoamento acerca dos processos de ensino e aprendizagem e das propostas curriculares nacional e estadual em vigência.

#### **4.1 Ação 1: Proposição de uma nova matriz de referência para o PAEBES ALFA**

A partir da análise realizada com os documentos curriculares que foram discutidos e expostos no capítulo 2 deste estudo, apresentamos a seguir uma proposta de matriz de referência para os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, alinhadas com a BNCC e com o currículo do ES. A proposição destes documentos voltados para estas etapas de ensino se justifica a partir do pressuposto de que é esperado que os estudantes estejam alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental, sendo o 3º ano uma etapa importante para que esse processo seja aprimorado.

Na apresentação destes documentos são indicados os códigos correspondentes das habilidades previstas na BNCC e no currículo estadual, de forma a orientar os professores no direcionamento de suas ações pedagógicas. Cumpre ressaltar que apesar de algumas habilidades apresentarem descrições diferentes na matriz de referência, no currículo e na BNCC, a proposição desses instrumentos de avaliação estabelece relações entre essas habilidades. Além disso, salientamos que a escrita das habilidades propõe uma linguagem uniforme com as possibilidades de aferição em testes padronizados e considera, ainda, uma conexão com o histórico de avaliação já consolidado da rede de ensino do Espírito Santo.



**Quadro 10: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 1EF**

Proposta de Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA 1EF			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T1- RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>			
C1. Identificação de letras do alfabeto			
D02	Identificar letras do alfabeto.	EF01LP10	EF01LP10/ES
D03	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	EF01LP04	EF01LP04/ES
D12	Reconhecer a ordem alfabética.	EF01LP10	EF01LP10/ES
D04	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	EF01LP11	EF01LP11
C2. Uso adequado da página.			
D05	Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	EF01LP01	EF01LP01/ES
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>			
C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica			
D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	EF01LP12	EF01LP12
C4. Aquisição da consciência fonológica			
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	EF01LP06	EF01LP06/ES
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	EF01LP09	EF01LP09
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	EF01LP07	EF01LP07/ES
D26	Identificar rimas.	EF12LP07	EF12LP19
C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos.			
D10	Ler palavras.	EF12LP01	EF12LP01/ES
D11	Ler frases.	EF01LP02	EF01LP02/ES

Proposta de Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA 1EF (CONTINUAÇÃO)			
DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA			
C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos			
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	EF12LP04	EF12LP04/ES
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	EF12LP04	EF12LP04/ES
T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO			
C7. Localização de informações explícitas em textos			
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	EF01LP26	EF01LP26
C8. Interpretação de informações implícitas em textos.			
D18	Identificar assunto de textos.	EF12LP04	EF12LP04/ES

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

**Quadro 11: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 2EF**

Proposta de Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA 2EF			
DESCRIPTOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>			
C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica			
D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	EF02LP08	EF02LP08
C4. Aquisição da consciência fonológica			
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	EF02LP02	EF02LP02/ES
D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	EF02LP02	EF02LP02/ES
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	EF02LP06	EF02LP06/ES
D26	Identificar rimas.	EF12LP07	EF12LP19
C5. Leitura de palavras e frases			
D10	Ler palavras.	EF12LP01	EF12LP01/ES
D11	Ler frases.	EF02LP07	EF02LP07
<b>T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</b>			
C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos			
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	EF12LP04	EF12LP04
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	EF12LP04	EF12LP04
<b>T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO</b>			
C7. Localização de informações explícitas em textos			
D15	Localizar informações explícitas em textos.	EF15LP03	EF15LP03
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	EF02LP28	EF02LP28
C8. Interpretação de informações implícitas em textos			
D18	Identificar assunto de textos.	EF12LP04	EF12LP04
C9. Coerência e coesão no processamento de textos			
D23	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.	EF15LP04	EF15LP04

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

**Quadro 12: Proposta de Matriz de Referência de LP - PAEBES ALFA – 3EF**

Proposta de Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA - 3EF			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>			
C4. Aquisição da consciência fonológica			
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).	EF03LP05	EF03LP05
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).	EF03LP01	EF03LP01
D26	Identificar rimas.	EF35LP23/31	EF35LP23/31
C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos.			
D10	Ler palavras.	EF03LP01/02/03	EF03LP01/02/03
D11	Ler frases.	*	*
<b>T3 – USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</b>			
C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos			
D13	Identificar gêneros textuais diversos.	EF15LP05	EF15LP05
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	EF15LP05	EF15LP05
<b>T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO</b>			
C7. Localização de informações explícitas em textos			
D15	Localizar informações explícitas em textos.	EF15LP03	EF15LP03
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa.	EF35LP29	EF35LP29

Proposta de Matriz de Referência de Língua Portuguesa - PAEBES ALFA - 3EF (CONTINUAÇÃO)			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
C8. Interpretação de informações implícitas em textos.			
D17	Inferir informações implícitas em textos.	EF35LP04	EF35LP04
D27	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	EF35LP05	EF35LP05
D18	Identificar assunto de textos.	EF35LP03	EF35LP03
C9. Coerência e coesão no processamento de textos			
D21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	EF35LP08	EF35LP08
D22	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	EF35LP06	EF35LP06
D23	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.	EF15LP04	EF15LP04

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

**Quadro 13: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 1EF**

Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 1EF			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T1. NÚMEROS/ÁLGEBRA</b>			
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>			
D01	Associar quantidades de objetos/pessoas/animais à sua representação numérica.	EF01MA04	EF01MA04/ES
D02	Associar um número natural à sua escrita por extenso.	*	*
D03	Comparar ou ordenar quantidades de objetos/pessoas/animais pela contagem.	EF01MA03	EF01MA03/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	EF01MA01	EF01MA01/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	EF01MA07	EF01MA07/ES
D05	Reconhecer números ordinais ou indicadores de posição.	EF01MA01	EF01MA01/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>			
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	EF01MA08	EF01MA08/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	*	EF01MA23/24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>			
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	EF01MA06	EF01MA06/ES
<b>T2. GEOMETRIA</b>			
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>			
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	EF01MA14	EF01MA14/ES
D10	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	EF01MA13	EF01MA13/ES
<b>C5. Localizar objetos em representações do espaço</b>			
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	EF01MA11/12	EF01MA11/12/ES

Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 1EF (CONTINUAÇÃO)			
DESCRIPTOR	HABILIDADES PREVISTAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T3. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições			
D12	Comparar ou ordenar tamanho, comprimento, altura, espessura e capacidade.	EF01MA15	EF01MA15/ES
D13	Identificar ou relacionar cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	EF01MA19	EF01MA19/ES
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	EF01MA17	EF01MA17/ES
C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida			
D16	Ler horas em relógios digitais.	*	EF01MA25/ES
<b>T4. PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA</b>			
C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais			
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	EF01MA21	EF01MA21/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	EF01MA21	EF01MA21/ES

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

**Quadro 14: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 2EF**

Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA 2EF			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T1. NÚMEROS/ÁLGEBRA</b>			
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>			
D01	Associar quantidades de objetos/pessoas/animais à sua representação numérica.	EF02MA02	EF02MA02/ES
D03	Comparar ou ordenar quantidades de objetos/pessoas/animais pela contagem.	EF02MA03	EF02MA03/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	EF02MA09	EF02MA09/ES
D20	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	EF02MA01	EF02MA01/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	EF02MA04	EF02MA04/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>			
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	EF02MA06	EF02MA06/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	EF02MA07/08	EF02MA07/08/24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>			
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	EF02MA05	EF02MA05/ES
<b>T2. GEOMETRIA</b>			
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>			
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	EF02MA15	EF02MA15/ES
D10	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	EF02MA14	EF02MA14/ES
<b>C5. Localizar objetos em representações do espaço</b>			
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	EF02MA12	EF02MA12/ES



Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA 2EF (CONTINUAÇÃO)			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T3. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
<b>C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições</b>			
D13	Identificar ou relacionar cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	EF02MA20	EF02MA20/ES
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	EF02MA18	EF02MA18/ES
<b>C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida</b>			
D15	Identificar instrumentos utilizados para medir as grandezas tempo, comprimento, massa e temperatura.	EF02MA16/17	EF02MA16/17/ES
D26	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	EF02MA16/17	EF02MA16/17/ES
D16	Ler horas em relógios digitais.	*	EF02MA25/ES
<b>T4. PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA</b>			
<b>C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais</b>			
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	EF02MA22	EF02MA22/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	EF02MA22	EF02MA22/ES

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

**Quadro 15: Proposta de Matriz de Referência de MT - PAEBES ALFA – 3EF**

Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 3EF			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T1. RECONHECIMENTO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>			
<b>C1. Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações</b>			
D02	Associar um número natural à sua escrita por extenso.	EF03MA01	EF03MA01/ES
D04	Identificar números naturais segundo critério de ordem.	EF03MA01	EF03MA01/ES
D20	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	EF03MA02	EF03MA02/ES
D21	Identificar composição ou decomposição de números naturais.	EF03MA02	EF03MA02/ES
D22	Completar sequências de números naturais.	EF03MA10	EF03MA10/ES
<b>C2. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas, para resolver problemas</b>			
D06	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.	EF03MA06	EF03MA06/ES
D07	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.	EF03MA07/08	EF03MA07/08/ES
D23	Resolver problemas utilizando números racionais, dados em representação decimal de valores do Sistema Monetário Brasileiro, envolvendo diferentes significados da adição, subtração e multiplicação.	EF03MA24	EF03MA24/ES
<b>C3. Mobilizar conceitos e propriedades numéricas para efetuar operações</b>			
D08	Efetuar a adição ou subtração de números naturais.	EF03MA03	EF03MA03/ES
D24	Efetuar a multiplicação e a divisão com números naturais.	EF03MA03	EF03MA03/ES

Proposta de Matriz de Referência de Matemática - PAEBES ALFA - 3EF (CONTINUAÇÃO)			
DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	Código na BNCC	Código no Currículo do ES
<b>T2. NOÇÕES DE ESPAÇO E FORMA</b>			
<b>C4. Reconhecer figuras geométricas planas ou espaciais</b>			
D09	Identificar a representação de figuras bidimensionais.	EF03MA15	EF03MA15/ES
	Identificar a representação de figuras tridimensionais.	EF03MA13	EF03MA13/ES
D25	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações.	EF03MA14	EF03MA14/ES
<b>C5. Localizar objetos em representações do espaço</b>			
D11	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	EF03MA12	EF03MA12/ES
<b>T3. NOÇÕES DE GRANDEZAS E MEDIDAS</b>			
<b>C6. Mobilizar conceitos e propriedades relacionadas a grandezas e medidas para comparar, identificar ou efetuar medições</b>			
D14	Estabelecer relações entre unidades de medidas de tempo.	EF03MA23	EF03MA23/ES
<b>C7. Reconhecer grandezas e suas diferentes unidades de medida</b>			
D15	Identificar instrumentos utilizados para medir as grandezas tempo, comprimento, massa e temperatura.	EF03MA18	EF03MA18/ES
D26	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	EF03MA19/20	EF03MA19/20/ES
D16	Ler horas em relógios digitais.	EF03MA23	EF03MA23/ES
D27	Ler horas em relógios analógicos.	EF03MA23	EF03MA23/ES
<b>T4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>			
<b>C8. Reconhecer informações e dados apresentados em gráficos, tabelas ou gêneros textuais</b>			
D17	Identificar informações apresentadas em quadros ou tabelas.	EF03MA26	EF03MA26/ES
D18	Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	EF03MA26	EF03MA26/ES

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

Como pode ser observado nos documentos acima, além de apresentar o número dos descritores e a descrição da habilidade, a proposição desse novo modelo de matriz de referência apresenta duas novas colunas, que correspondem aos códigos das habilidades previstas na BNCC e no currículo do ES, respectivamente. Consideramos que essa nova forma de organização orienta, de uma maneira mais clara, o trabalho do professor em sala de aula, na medida em que ao realizar a leitura da matriz de referência, é possível estabelecer relações diretas entre esse documento, a BNCC e o currículo, o que facilita a consulta e a correspondência entre tais documentos curriculares, potencializando o direcionamento das ações pedagógicas.

Cabe destacar ainda que, apesar de termos suprimido algumas habilidades da matriz de referência, em razão de estas não serem compatíveis com a etapa avaliada e não estarem previstas nos documentos analisados, a numeração dos descritores nas matrizes de referência de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática não sofreu alterações, pois há um cuidado em se manter o padrão no número dos descritores pelo fato de o PAEBES ALFA já apresentar um histórico consolidado de avaliações - nesse sentido, a mudança na numeração dos descritores poderia gerar dúvidas nos professores.

Cumpramos ressaltar que, apesar de o novo currículo apresentar a proposta de ser totalmente implementado nas escolas do estado no ano de 2020, conforme apontou a Entrevistada 2, devido à suspensão das aulas presenciais em função da pandemia da COVID-19, talvez a implementação do currículo ocorra de forma gradual, sendo necessário um período maior para que todas as escolas possam estar fazendo uso deste documento. Sendo assim, apesar de propormos uma nova versão da matriz de referência alinhada com o novo currículo e com a BNCC, é importante considerarmos um tempo hábil para que este documento passe a nortear as avaliações do PAEBES ALFA, uma vez que se deve considerar um tempo para que o currículo seja implementado nas escolas de todo o estado. Nesse sentido, é importante salientar que essas matrizes de referência passem a ser utilizadas a partir do final do ano de 2021 ou dentro do prazo em que o currículo do estado esteja totalmente implementado.

## 4.2 Ação 2: Apresentação e validação da matriz de referência e promoção de um processo formativo à SEDU-ES

A segunda ação tem como objetivo propor a apresentação e a validação da matriz de referência à SEDU-ES e, posteriormente, promover um processo formativo com os colaboradores da rede, visando o estudo e conhecimento dos documentos curriculares vigentes e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento profissional. Esse movimento integra a formação continuada dos professores no sentido de oferecer a esses profissionais orientações pedagógicas e prepará-los para o entendimento e implementação da BNCC. Essa ação foi elaborada a partir da ferramenta 5W2H, um modelo de gestão que tem como objetivo auxiliar o planejamento e execução de projetos por meio de respostas a sete perguntas fundamentais, quais sejam: i) *What* (o que será feito?); ii) *Why* (por que, qual a importância?); iii) *Who* (quem será responsável?); iv) *Where* (onde a ação ocorrerá?); v) *When* (Quando ela ocorrerá?); vi) *How* (como será desenvolvida?) e; vii) *How Much* (quanto custará?).

O quadro a seguir define e sintetiza a proposta de ação direcionada à apresentação da matriz de referência e ao treinamento profissional.

**Quadro 16: Proposta de planejamento com base no modelo 5W2H**

Planejamento para formação profissional com base no modelo 5W2H		
ESTRATÉGIA 1	<i>What</i> (o que será feito)	Reunião para validação e ajustes na proposta da nova Matriz de Referência do PAEBES ALFA.
	<i>Why</i> (porquê)	A proposição de uma nova matriz de referência se faz necessária para que este documento esteja alinhado com os documentos curriculares estadual e nacional.
	<i>Who</i> (com quem)	Especialistas do CAEd e analistas da SEDU-ES.
	<i>Where</i> (onde)	Sede do CAEd, videoconferência ou sede da SEDU-ES (a ser acordado entre as partes).
	<i>When</i> (quando)	Primeiro semestre de 2021 (levando em conta a retomada do ano letivo após a pandemia do COVID-19 e um tempo necessário para a implementação do novo currículo do estado).
	<i>How</i> (como será desenvolvida)	A proposta de matriz de referência será enviada previamente por e-mail aos analistas da SEDU-ES para que eles possam realizar com antecedência um estudo do documento e apresentar críticas e sugestões. Durante a reunião, a proposta será apresentada e explicada aos colaboradores presentes e haverá um momento de discussão e troca de saberes, a fim de que o documento seja alinhado e validado para que seja elaborada a sua versão final.
	<i>How much</i> (quanto custará)	O custo está relacionado ao deslocamento ou não dos profissionais envolvidos na reunião.

Planejamento para formação profissional com base no modelo 5W2H (CONTINUAÇÃO)		
<b>ESTRATÉGIA 2</b>	<i>What</i> (o que será feito)	Formação com os profissionais da SEDU-ES para ser repassado aos professores da rede.
	<i>Why</i> (porquê)	A formação continuada dos professores e colaboradores da SEDU-ES é primordial para que estes profissionais recebam orientações pedagógicas e estejam preparados para o entendimento e implementação dos documentos curriculares vigentes.
	<i>Who</i> (com quem)	Analistas da SEDU-ES e, posteriormente gestores, educadores e professores.
	<i>Where</i> (onde)	Ambiente virtual (plataforma on-line).
	<i>When</i> (quando)	No decorrer do ano letivo de 2021.
	<i>How</i> (como será desenvolvida)	A formação dos professores será realizada em torno da apresentação e estudo dos documentos curriculares vigentes, quais sejam: i) BNCC; ii) Currículo do ES e; iii) Matriz de Referência do PAEBES ALFA. Além da necessidade em se conhecer e estudar esses documentos, é importante que os profissionais entendam a finalidade e a proposta de cada um deles, para que os mesmos possam ser colocados em prática no dia a dia escolar. Nesse sentido, serão apresentadas orientações pedagógicas envolvendo a progressão das aprendizagens previstas nos documentos curriculares, a articulação entre as etapas de ensino, a maneira com que as avaliações podem ser aliadas nesse processo e de que maneira utilizar os resultados das avaliações a favor da progressão e aperfeiçoamento do ensino e da prática profissional. Essa formação será oferecida pelos Especialistas do CAEd aos analistas da SEDU-ES, que serão os disseminadores dessa formação para toda a rede de ensino do ES, que poderá integrar a formação continuada que já vem acontecendo em todo o estado desde o ano de 2019. É importante destacar que essas ações devem ser desenvolvidas de um modo mais participativo possível.
	<i>How much</i> (quanto custará)	---

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2020).

As ações propostas para as estratégias 1 e 2 foram pensadas partindo do pressuposto de que o planejamento de intervenções direcionadas à formação profissional apresentam-se como um ponto decisivo na fase de implementação de uma política pública. Tendo em vista o contexto da prática em que se encontram tanto a BNCC quanto o currículo do Espírito Santo, em vigência desde o ano de 2019, é necessário que pensemos em estratégias que permitam aos professores e educadores, atores diretamente envolvidos no processo de implementação desses documentos, novas possibilidades de aperfeiçoamento profissional relacionadas tanto aos processos de ensino e aprendizagem quanto às discussões em torno dos documentos

curriculares vigentes. Nesse sentido, a disponibilização de orientações pedagógicas e formações específicas a esses profissionais podem caminhar na direção de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica.

A estratégia 1, direcionada à reunião para validação e ajustes nas propostas de matrizes de referência para o PAEBES ALFA, apresenta-se como uma importante ação na medida em que a apreciação destes documentos sob o olhar dos analistas da SEDU-ES pode trazer contribuições e ponderações significativas relacionadas às especificidades do ensino desta rede e acerca destes instrumentos. Nesse sentido, essas análises e validação precisam ser consideradas na organização e proposição destes documentos orientadores.

A estratégia 2 é voltada mais especificamente para o plano da ação e da gestão curricular, envolvendo decisões articuladoras para que o currículo e os documentos a ele referentes sejam estudados e incorporados por todos os agentes envolvidos no processo educativo. Para complementar a formação continuada dos professores, sugerimos, ainda, a apropriação do material “BNCC e currículo: percurso formativo. Pautas para formação continuada de professores”, documento elaborado pelo Instituto Reúna em parceria com a Fundação Lemann e a colaboração de especialistas das etapas e dos componentes curriculares. Este material apresenta muitas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, a partir da sugestão de atividades formativas para a apropriação e uso da BNCC e dos novos currículos a elas alinhados.

Consideramos que o aperfeiçoamento profissional pode resultar em uma mudança de postura a favor da inclusão de práticas que propiciem os resultados esperados, no sentido de garantir as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC a todos os estudantes da Educação Básica. Sendo assim, defendemos o treinamento e a formação profissional envolvendo os atores educacionais da rede de ensino do Espírito Santo a favor de uma boa gestão das práticas desenvolvidas na sala de aula, assim como a motivação dos professores, incorporando em suas ações pedagógicas o estudo e revisão constante dos documentos curriculares e de suas práticas desenvolvidas no dia a dia escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apresentar uma reflexão acerca do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a trazer contribuições para o debate acerca da política pública curricular vigente em todo o território nacional. Este documento normativo, em vigência desde sua promulgação em dezembro de 2017, apresenta as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ser submetidos, expressando uma tentativa de proporcionar a estes estudantes oportunidades de igualdade educacional.

A análise dos documentos curriculares coletados nesta pesquisa, sobretudo aqueles específicos da rede de ensino do Espírito Santo, revelou que as mudanças curriculares advindas da homologação da BNCC geraram nesta rede de ensino um movimento a favor da construção e da aprovação de uma nova proposta curricular. Essas mudanças têm gerado uma nova organização do trabalho pedagógico de toda a rede de ensino estadual, que tem se mobilizado para que estes documentos curriculares sejam implementados. Relacionando essas mudanças curriculares ao histórico das avaliações sistêmicas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES ALFA), consideramos ser este um momento importante e necessário para a revisão e a reformulação das matrizes de referência deste referido programa, uma vez que as mudanças curriculares exigem uma adequação e alinhamento entre esses documentos.

Nesse sentido, as ações apresentadas no Plano de Ação Educacional (PAE) referentes à proposição de novas matrizes de referência para o PAEBES ALFA caminham na direção de uma aproximação entre esses documentos curriculares. Ressalta-se que, apesar de as versões das matrizes de referência analisadas e propostas apresentarem muitas semelhanças entre si, defendemos a relevância deste estudo, na medida em que as propostas de matrizes de referência apresentadas estão respaldadas pelas diretrizes curriculares vigentes, quais sejam: a BNCC e o novo currículo do Espírito Santo, enfatizando a importância das habilidades essenciais previstas nestes documentos que são possíveis de serem aferidas em testes padronizados.

O resgate histórico sobre as avaliações externas no contexto nacional, assim como os marcos legais que embasaram a construção da BNCC, tanto no que diz respeito aos documentos nacionais oficiais, quanto às experiências internacionais, contribuíram para o entendimento desta política pública e nos permitiu ter um olhar atento para os desafios que se fazem presentes no momento da implementação de uma base curricular comum em todo o



território nacional. Imersos no contexto da prática, é importante atentarmos para o momento em que estamos vivendo, uma vez que, conforme aponta Dyer (2012), “o sucesso de qualquer política educacional reside em sua implementação” (DYER, 2012, p.473), sendo, portanto, urgente e necessário pesquisar este aspecto com seriedade, a fim de que possamos nos aproximar das metas mais amplas e de longo prazo estabelecidas, assegurando as aprendizagens essenciais a todos os estudantes da Educação Básica.

Com relação aos desafios voltados à implementação da BNCC em todo o território brasileiro, destacamos que estes podem ser apresentados de naturezas diversas: vivemos em um país que possui uma grande extensão territorial e, por esse motivo, possui muitas peculiaridades em termos de cultura, de economia, de acesso à informação e outros inúmeros aspectos. Tudo isso contribui para o agravamento das desigualdades, sobretudo das desigualdades educacionais, sendo necessária a busca constante pela equidade. Nesse sentido, defendemos a importância da implementação da BNCC de modo que as aprendizagens consideradas básicas e essenciais em cada etapa de escolaridade sejam oferecidas a todos os estudantes brasileiros e que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de ensino, de maneira com que eles estejam em uma condição mais próxima possível da igualdade e da equidade da educação pública nacional.

Para atingir esses objetivos, acreditamos que o aprimoramento profissional e a formação continuada dos professores podem ser algumas das ações capazes de possibilitar avanços significativos na apropriação e compreensão das políticas curriculares a favor de um ensino público de qualidade. Nesse sentido, as novas formas de gestão e organização escolar demandam dos professores e educadores uma nova postura, visando transformar a realidade educacional e os documentos curriculares a ela relacionados.

Tendo em vista a proposição de uma base curricular comum nacional e a construção de um currículo alinhado a este documento, considerando as especificidades próprias da rede de ensino estadual do Espírito Santo, é necessário pensar em múltiplas formas de apropriação destes documentos. Nesse sentido, defendemos a formação continuada dos atores envolvidos no processo educativo como um bom caminho para que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam garantidos de forma consciente e contextualizada, uma vez que compartilhamos com Mainardes (2006) a ideia de que os professores ocupam um papel ativo neste processo de interpretação e implementação das políticas educacionais. Sendo assim, nada mais necessário e urgente do que integrá-los neste processo, incorporando suas múltiplas

vozes para que as políticas públicas educacionais de fato cheguem a todas as salas de aula do país de forma efetiva e consciente.

Além disso, ressaltamos ainda que as avaliações educacionais podem ser importantes instrumentos de monitoramento, produzindo indicadores que podem ser utilizados a serviço da melhoria da qualidade da escola e do ensino. Por esse motivo, defendemos a necessidade de revisão e de alinhamento constante dos documentos curriculares, sobretudo das matrizes de referência do PAEBES ALFA, para que a avaliação possa auxiliar também no monitoramento da implementação dos documentos curriculares. Nessa perspectiva, justificamos a importância do estudo das matrizes de referência do PAEBES ALFA e a necessidade da proposta de um novo documento, tal como foi sugerido no Plano de Ação Educacional. Com relação à proposição destes documentos, tanto as propostas de Língua Portuguesa, referentes à aferição de habilidades de leitura, quanto as propostas de Matemática favorecem uma continuidade do ensino, por meio de habilidades que são retomadas nas etapas posteriores, recebendo diferentes enfoques e aprofundamento. Nesse sentido, uma habilidade pode ser introduzida no 1º ano do ensino fundamental e ser retomada e aprofundada nos anos seguintes, uma vez que existem aprendizagens que são essenciais ao processo educativo, sendo a base e referência para aprendizagens futuras.

Consideramos importante e indispensável o estudo, a revisão, o aprofundamento e a apropriação dos documentos curriculares vigentes em todas as redes de ensino do país. Com relação às avaliações externas e aos documentos curriculares a elas relacionados, ressaltamos a necessidade em visitar constantemente as matrizes de referência, objeto dos testes padronizados, alinhando-as aos currículos das redes e à BNCC, de modo que este exercício proporcione cada vez mais uma avaliação que esteja em consonância com as realidades educacionais de cada rede escolar. Deste modo, os indicadores provenientes destas avaliações podem ser cada vez mais ferramentas valiosas para fornecer aos gestores e educadores um panorama preciso acerca da realidade educacional, direcionando ações que visem a garantia das aprendizagens essenciais, direito dos estudantes durante sua trajetória escolar.

Para concluir, acreditamos na relevância deste estudo, uma vez que apresenta contribuições significativas para a ampliação do debate acerca da construção e implementação de currículos que sejam instrumentos com grande potencial para responder os desafios educacionais da sociedade brasileira. Sendo assim, defendemos a importância do trabalho colaborativo para alcançarmos os objetivos propostos na busca de uma educação mais justa e democrática para todos. Cumpre ressaltar que essa pesquisa não se esgota aqui, uma vez que,

conforme aponta o currículo do Espírito Santo, “o desafio não termina com a construção do currículo, pelo contrário, torna-se necessário implementá-lo de modo a fazer a diferença na aprendizagem de todos os estudantes”. Nesse sentido, defendemos a prática de revisão constante dos documentos curriculares e a promoção de ações pedagógicas para que caminhemos cada vez mais rumo a uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ANDRÉ, Nathalie; LOYE, Nathalie; LOUIS, Laurencelle. La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. **Mesure et évaluation en éducation**, 2015, vol. 37, no 3, 125-148. A validade psicométrica: um olhar global sobre o conceito centenário, sua gênese, seus avatares (Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo, tradução). 2015. Disponível em: < <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1977>>. Acesso em: 6 maio 2020.

ALDRICH, Richard. O Currículo Nacional: uma perspectiva histórica. 1988. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 301-305

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BIDWELL, Allie. **A História dos Padrões Estaduais do Núcleo Comum (Common Core State Standards) dos Estados Unidos**. 2014. PONTES, Luís Antônio Fajardo (Tradução). Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1727>>. Acesso em: 18 out. 2018.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. 2002. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/bonamino-a-tempos-de-avaliacao-educacional-o-saeb-seus-agentes-referencias-e-tendencias-rio-de-janeiro-quartet-2002->>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BONAMINO, Alicia. **Matriz de Referência**. Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Disponível em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1o e 2o Grau. **A escola de 1o grau e o currículo** (1a parte). 2. ed., 1980. (Série Ensino Regular, 13).

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor

Civita. 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao\\_externa\\_fvc.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2018.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação** 2016 – 2019. Documento versão 1.0. 2017.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ESTEVEZ, Mariana; PACHECO, José Augusto. A Organização Curricular nos Sistemas Educativos Inglês e Português: Uma Análise Comparativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. pp. 7-36, mar. 2014. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1779>>. Acesso em: 14 set. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour. In: **Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares**. Promoção do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo Apoio da Revista Currículo sem Fronteiras Ermesinde, Portugal – 28 de maio de 2002.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n46/v13n46a01.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**. Vitória, ES, v. 1, nº 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68>>. Acesso em: 27 out. 2018.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00743.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

HESS, Frederick. **Uma conversa direta com o “guru” do Common Core, Jason Zimba**. 2013. PONTES, Luis Antônio Fajardo (Tradução). Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2056>>. Acesso em: 18 out. 2018.

HOGAN, Thomas P. **Introdução à prática de testes psicológicos**. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB Histórico**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. Movimento pela Base Nacional Comum. Set. 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2018.

LAWTON, Denis; CHITTY, Clyde. **O currículo nacional**. 1988. In: BROOKE, Nigel (org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 298-301

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE; Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/63800/37029>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p.61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055005>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. Junho de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Juiz de Fora. Resolução nº 27/2018. **Aprova a concordância com o pedido de credenciamento da Fundação CAEd como fundação de apoio da UFJF.** Disponível em: <<http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/resolucoes/RESOLUCAO-027-2018.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vollisslarticles/moreira.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MICARELLO, Hilda. Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187778, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e187778.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2020.

PERES, Paula; SEMIS, Laís. O castelo de cartas da Base: A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros. **Revista Nova Escola**. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8800/o-castelo-de-cartas-da-base>>. Acesso em: 2 set. 2018.

PAEBES. **O Programa**. Disponível em: <<http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/historico>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Avaliação Educacional em Grande Escala: a experiência brasileira**. 2012. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/extensao/mec\\_gestores/aula\\_02/imagens/01/7\\_AR\\_TIGO\\_FAJARDO.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/imagens/01/7_AR_TIGO_FAJARDO.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Tudo o que você precisa saber sobre o Common Core (Núcleo Comum) dos Estados Unidos**. Tradução: RAVITCH, Diane. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1943>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PORTELA, Maíra Miranda. **Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais**. Dissertação, 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/MA%C3%8DRA-PORTELA.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

RANSON, Stewart. A mudança na governança da educação. 2008. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 306-311

RAVITCH, Diane. **Tudo o que você precisa saber sobre o Common Core (Núcleo Comum) dos Estados Unidos**. 2014. PONTES, Luis Antônio Fajardo (Tradução). Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1943>>. Acesso em: 8 abr. 2018.



REÚNA, Instituto; LEMANN, Fundação. **BNCC e currículo**: percurso formativo - pautas para formação continuada de professores. Disponível em: <[https://percursoformativobncc.org.br/downloads/int/pautas-formativas\\_int\\_interativo\\_cn1.pdf](https://percursoformativobncc.org.br/downloads/int/pautas-formativas_int_interativo_cn1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROCHER, Thierry. **A medida das competências**: métodos psicométricos utilizados no âmbito das avaliações dos alunos. 2018. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2006>>. Acesso em: 6 maio 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3 número 4. 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/357517700/SAVIANI-Dermeval-Educacao-Escolar-Curriculo-e-Sociedade>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SOARES, José Francisco. **Descritor (de competência ou habilidade)**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descritor-de-competencia-ou-habilidade>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira. Avaliações em Larga Escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz De Fora (CAEd/UFJF): **A Construção de um Guia de Orientação do Trabalho de Analistas e Auxiliares de Instrumentos de Avaliação em Questão**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.183. 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grasse – e.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com uma colaboradora do CAEd na equipe de Construção de Instrumentos

Entrevistado - caracterização:

Instituição a que está vinculado;

Sexo, idade, formação, experiência profissional;

Função que ocupa, há quanto tempo;

1. Comente a relação entre currículo e matriz de referência;
2. Como analisa a homologação e implementação da BNCC no território nacional enquanto política de currículo?
3. Comente de que maneira são elaboradas as matrizes de referência quando uma secretaria inicia um novo contrato com o CAEd.
4. Para os projetos que já possuem um histórico de avaliação no CAEd (como é o caso do PAEBES ALFA), há revisões das matrizes? Como e em que contexto elas ocorrem? Comente de que maneira são realizadas as revisões dessas matrizes.
5. Quais são os referenciais teóricos que sustentam a construção das matrizes de referência utilizadas nos projetos do CAEd?
6. Quais materiais de apoio são utilizados para construção das matrizes de referência?
7. Como acontecem as validações desses documentos?
8. De que maneira você vê a interferência da BNCC no campo dos currículos e das matrizes dos projetos operacionalizados pelo CAEd?

**APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com um especialista da equipe de avaliação/currículo da Secretaria de Educação do Espírito Santo**

Entrevistado - caracterização:

Instituição a que está vinculado;

Sexo, idade, formação, experiência profissional;

Função que ocupa, há quanto tempo;

Vinculação com atividades de currículo, descrição do trabalho que realiza em relação ao currículo escolar da rede;

1. Comente sobre a parceria firmada com o CAEd e o histórico com avaliação escolar da rede de ensino – PAEBES ALFA.

2. De que maneira se deu o processo de elaboração das matrizes de referência utilizadas nos testes em larga escala do PAEBES ALFA? De quando (data) é a última versão do documento? Houve uma nova versão após a publicação do novo currículo do ES e da homologação da BNCC?

3. Comente a relação entre currículo e matriz de referência;

4. Como analisa a homologação e implementação da BNCC no território nacional enquanto política de currículo?

5. De que maneira a instituição a qual está vinculado tem se mobilizado de forma a atender os dispostos na BNCC?

6. Quais são as principais mudanças que a BNCC pode acarretar na política de currículo da instituição?

7. Quais são os desafios da implementação da BNCC na rede estadual de ensino a qual o senhor(a) está vinculado(a);

8. Que trabalho tem sido realizado nas equipes de especialistas de currículo da rede do ES para atender aos dispostos na BNCC?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBS ALFA”. Neste estudo pretendemos analisar de que maneira as mudanças curriculares advindas da homologação da BNCC vem sendo implementadas pela Secretaria de Educação do ES e de que modo essas mudanças curriculares podem impactar as avaliações sistêmicas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES ALFA).

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra com o entrevistado.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBS ALFA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 29 de maio de 2020.

Nome Assinatura - Participante	Data
Aida do Amaral Antunes Teixeira - Pesquisador	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
Pesquisador Responsável: Aida do Amaral Antunes Teixeira.

Endereço: Av. Eugênio do Nascimento, 620 - Aeroporto, Juiz de Fora – MG.  
CEP: 36038-330 – Juiz de Fora – MG  
Fone: (32) 99176-4259  
E-mail: [aidat.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:aidat.mestrado@caed.ufjf.br)