



CONSORTIUM FOR POLICY RESEARCH IN EDUCATION
TEACHERS COLLEGE
COLUMBIA UNIVERSITY



**Relatório Interino do Segundo Ano de
Pesquisa: Currículos Estaduais e as
Habilidades da BNCC**

Setembro, 2020

Consortium for Policy Research in Education (CPRE)

O Consórcio para Pesquisas em Políticas Educacionais (CPRE) reúne especialistas em educação de instituições de pesquisa renomadas, incluindo o Teachers College, da Universidade Columbia; a Universidade da Pensilvânia; a Universidade Harvard; a Universidade Stanford; a Universidade de Michigan; a Universidade de Wisconsin-Madison; e a Universidade Northwestern. O CPRE foi inaugurado em 1985 como o primeiro centro nacional de pesquisa e desenvolvimento de políticas educacionais estaduais e locais financiado pelo governo federal. Desde então, o CPRE tem estudado o desenho, a implementação e os efeitos de centenas de políticas e programas, e é amplamente considerado como uma das principais organizações de pesquisa de base universitária com foco em políticas e avaliação educacionais. Os pesquisadores do CPRE e a equipe do Teachers College (CPRE-TC) estão dando continuidade a essa longa tradição, conduzindo pesquisas e avaliações rigorosas que visam melhorar os ensinamentos fundamental e médio por meio de maior eficácia educacional, equidade e acesso.

Para saber mais sobre o CPRE-TC, visite nosso site em www.tc.columbia.edu/cpre.

©2020 Consortium for Policy Research in Education do Teachers College, Universidade Columbia. Todos os erros de fato ou de interpretação são de responsabilidade exclusiva dos autores.

SUMÁRIO

Introdução e Contextualização	2
Métodos	3
Resultados	6
Informações Suplementares.....	9
Contextualização das Habilidades da BNCC pelos Estados	12
Inclusão das Competências Específicas dos Componentes da BNCC nos Currículos Estaduais.....	13
Conclusões e Discussão	14
Reprodução das Habilidades da BNCC nos Currículos Estaduais.....	14
Suplementando e Contextualizando Habilidades Copiadas	16
Direções Futuras da Pesquisa	18
Referências.....	20

Relatório Interino do Segundo Ano de Pesquisa: Currículos Estaduais e as Habilidades da BNCC

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2018, o Consórcio para Pesquisas sobre Políticas em Educação (CPRE) do Teachers College, da Universidade Columbia, lançou um estudo de cinco anos sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o primeiro documento que define parâmetros curriculares nacionais obrigatórios no Brasil. Esse estudo tem o objetivo geral de examinar e documentar o complicado cenário da implementação da BNCC, e o objetivo específico de identificar os fatores que apoiam ou prejudicam sua devida implementação. Em nosso ano-base, concentramo-nos no plano de ação da BNCC e coletamos informações preliminares sobre o desenvolvimento curricular, a formação dos professores, o alinhamento dos livros didáticos e as avaliações, aos quais a Fundação Lemann se refere por quatro pilares da implementação da BNCC. Nossos esforços iniciais incluíram a coleta e a análise de documentos relacionados à Base, bem como a realização de entrevistas com mais de 150 *stakeholders* educacionais do nível federal ao escolar.

Durante o ano passado, continuamos a entrevistar vários *stakeholders*, selecionamos os estados (Maranhão, Mato Grosso do Sul e São Paulo) e municípios que comporão nosso estudo de caso, e desenvolvemos uma pesquisa nacional com professores para identificar mudanças nas práticas de ensino associadas à BNCC. Também realizamos uma profunda análise comparativa para entender como os estados incorporaram a BNCC em seus currículos. Mais especificamente, buscamos obter *insights* sobre as perguntas: Em que medida os estados incluíram as habilidades da BNCC em seus currículos e como eles as contextualizaram levando em conta as especificidades locais? Em que medida os estados introduziram instruções pedagógicas e competências específicas dos componentes da BNCC em seus novos currículos?

Neste relatório, compartilhamos os resultados dessas análises curriculares. Começamos descrevendo os métodos utilizados para comparar e diferenciar os currículos estaduais. Em seguida, compartilhamos os resultados de nossa análise. Finalmente, apresentamos possíveis explicações para os resultados, discutindo por que os estados podem ter tomado decisões cruciais em relação ao conteúdo e desenho de seus currículos e por que tais decisões são importantes. Concluímos com uma visão geral das próximas etapas da pesquisa.

MÉTODOS

Nesta seção, descreveremos as abordagens metodológicas empregadas para comparar as novas habilidades estaduais com as habilidades da BNCC. Examinamos as competências específicas dos componentes de Matemática e História ministradas nos terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental em todos os 27 estados do país, os quais forneceram uma amostra analítica de 2.462 habilidades estaduais exclusivas. Além do fato de que nosso estudo mais amplo é focado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, selecionamos esses anos e componentes porque eles diferem em várias dimensões, levando os estados a, potencialmente, adotar diferentes abordagens ao criar suas próprias habilidades. Por exemplo, os estados podem ter considerado que o componente de Matemática exigia menos contextualização do que o componente de História. O quinto ano também é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mas o terceiro ano não. Ainda que os índices do SAEB não sejam diretamente associados a sanções ou repercussões financeiras, visto que determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estadual e municipal, desempenhos ruins podem atrair críticas públicas. Assim sendo, podemos esperar que as habilidades estaduais referentes ao componente de Matemática e ao quinto ano corresponderão mais estritamente à BNCC se comparados àqueles referentes ao componente de História e ao terceiro ano, em relação às quais os estados podem ter sentido que possuíam maior liberdade de adaptação.

Baseamo-nos em pesquisas prévias (PORTER, POLIKOFF, & SMITHSON, 2009; PORTER *et al.*, 2011; NORTON, BALLINGER & ASH, 2016; ACHIEVE, 2017) para desenvolver medidas de alinhamento entre a BNCC e os currículos estaduais e, com base nas orientações providas pelo Ministério da Educação (MEC), observamos se os estados foram além das habilidades da BNCC para contextualizar seus currículos localmente, incluir informações suplementares para orientar as instruções, ou incorporar competências específicas dos componentes.

Primeiramente, categorizamos cada habilidade estadual com base em suas similaridades com a habilidade equivalente da BNCC. Caso não houvesse diferenças substantivas entre eles, consideramos que se tratava da categoria “**Mesma Habilidade**”. Se a habilidade estadual apresentasse pequenas alterações de palavras ou da ordem de palavras, ou ligeira reformulação da habilidade nacional, ainda consideramos que se encaixava nessa categoria. Por exemplo, a habilidade EF03MA28 da BNCC possui a seguinte redação: “Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias

digitais” (MEC, 2018a, p. 289). A habilidade estadual do Piauí é idêntica, com a exceção de que qualificou que a pesquisa deveria ser “local”. Consideramos a habilidade do Piauí como igual à da BNCC.

Outras habilidades estaduais foram simplificadas ou reduzidas em comparação com a habilidade correspondente da BNCC, aos quais nos referimos por “**Conteúdo Reduzido**”. Por exemplo, a habilidade EF05HI02 da BNCC possui a seguinte redação: “Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social” (MEC, 2018a, p. 415). A habilidade estadual correspondente do Maranhão foi simplificada para “identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado” (SEDUC/MA, 2019, p. 449).

Em contrapartida, algumas habilidades estaduais forneceram mais informações que a habilidade equivalente da BNCC – as quais frequentemente consistiam em verbos adicionais, explicações complementares, ou ambos –, resultando na categoria “**Conteúdo Adicional**”. Por exemplo, a habilidade EF03HI07 da BNCC possui a seguinte redação: “Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam” (MEC, 2018a, p. 411). O currículo de São Paulo incluiu “respeitando e valorizando diferenças” ao final de sua habilidade, o que interpretamos como conteúdo adicional. Em geral, todas as habilidades foram categorizadas como contendo Mesma Habilidade, Conteúdo Reduzido ou Conteúdo Adicional.

Ademais, alguns estados não incluíram determinadas habilidades da BNCC em seus currículos e/ou fracionaram uma única habilidade em múltiplas habilidades estaduais, situações às quais nos referimos, respectivamente, por “**Habilidade Excluída**” e “**Habilidade Dividida**”.

Duas categorias adicionais, “**Contextualização**” e “**Informações Suplementares**”, surgiram das orientações do MEC publicadas nos “Critérios de Leitura de Currículos dos Estados” (2018b). Esse documento inclui uma sugestão de rubrica de leitura de currículos a partir de sete critérios da BNCC, a qual possibilita que os estados determinem se seus currículos possuem “pontos de atenção” por não possuírem elementos chave da Base; estão “alinhados à BNCC”; ou “avançam a partir da BNCC” e refletem não apenas as habilidades nacionais, mas fornecem conteúdo adicional e orientações como contextualização local e/ou estratégias metodológicas e pedagógicas. Essas duas categorias foram utilizadas em conjunto com as anteriores e não são mutuamente exclusivas. Em outras palavras, a

habilidade de um estado pode ser categorizada como contendo Conteúdo Adicional, Contextualização e Informações Suplementares.

A Tabela 1 sumariza as categorias utilizadas em nossa análise das habilidades estaduais.

Tabela 1. Definição das Categorias Utilizadas

Categoria	Definição
Mesma habilidade	Não foram feitas modificações substantivas à habilidade correspondente da BNCC
Conteúdo Reduzido	Simplificação ou redução de conceitos ou competências da respectiva habilidade da BNCC
Conteúdo Adicional	Inserção de conceitos, competências ou informações à habilidade equivalente da BNCC ¹
Habilidade Excluída	Exclusão de determinada habilidade da BNCC
Habilidade Dividida	Fracionamento de uma única habilidade da BNCC em múltiplas habilidades estaduais
Contextualização	Incorporação de aspectos culturais, sociais e econômicos dos estados nas habilidades ou em informações suplementares relacionadas
Informações Suplementares	Inclusão de considerações auxiliares aas habilidades nacionais, como sugestões pedagógicas

Além de categorizar cada habilidade estadual, realizamos uma análise macrossistêmica* dos textos introdutórios das competências que os estados incluíram em seus currículos – aos quais nos referimos por “**Preâmbulos**” – para entender o nível de incorporação das competências específicas dos componentes de Matemática e História da BNCC. As competências, que indicam com mais clareza o que todos os estudantes deveriam ser capazes de “saber” e “saber fazer”, são definidas como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2018a, p. 8).

É importante ressaltar que as competências – as quais são as mesmas em todas as anos da Educação Básica dentro da mesmo componente – provavelmente demandam uma

¹ Em um pequeno número de casos, conteúdos ou competências externas aas habilidades da BNCC foram adicionados a currículos estaduais (em especial no Acre). Esses casos foram incluídos nessa categoria.

* N.T.: No original, “*high-level analysis*”. Refere-se a análises de natureza mais abstrata que visam à investigação de determinado macrossistema, privilegiando o estudo de características gerais e processos estruturais a aspectos individuais mais específicos.

mudança substancial do processo de instrução dos professores. Por exemplo, a seguinte competência do componente de Matemática encoraja professores a irem além da aprendizagem mecânica: “Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo” (MEC, 2018a, p. 267). Similarmente, a seguinte competência do componente de História espera que os professores facilitem um envolvimento mais profundo dos alunos com o conteúdo curricular: “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito” (MEC, 2018a, p. 402).

As habilidades da BNCC devem ser entendidos por meio dessas competências. Assim sendo, os currículos estaduais que incluíssem somente as habilidades e negligenciassem as competências estariam perdendo um elemento vital da BNCC. De fato, de acordo com os critérios do MEC, a inclusão das competências nos preâmbulos específicos dos componentes é necessária para que os currículos sejam considerados como “alinhados à BNCC” dentro do elemento de “Desenvolvimento Integral” (MEC, 2018b, p. 5).

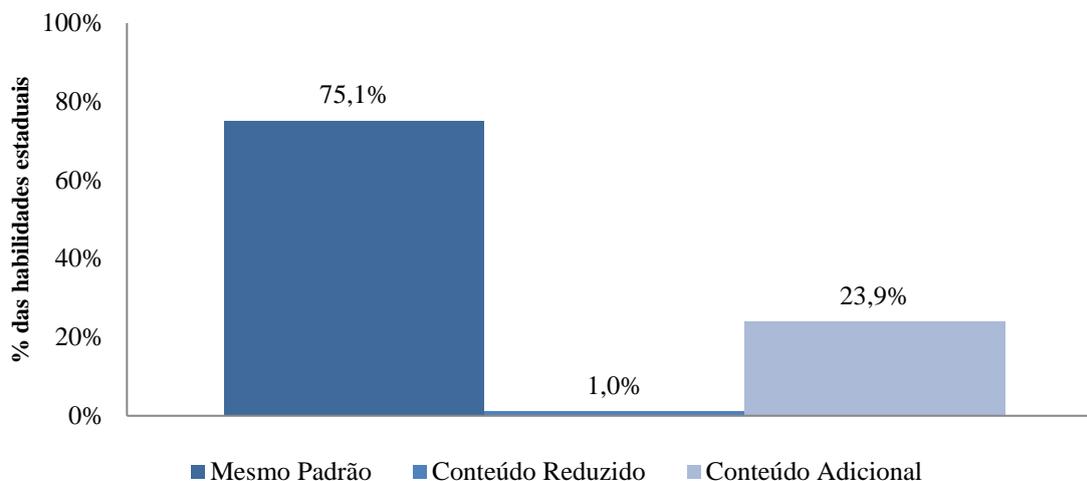
Em geral, nossas análises comparativas entre as habilidades da BNCC e as habilidades estaduais, combinadas com nossas descrições de informações suplementares, contextualizações e competências específicas de componentes, fornecem uma visão mais holística de como os estados incorporaram a BNCC em seus currículos. Essas análises integradas também fornecem orientação à medida que buscamos compreender os processos adotados pelos estados para desenvolver seus currículos e como eles imaginaram que estes influenciariam o ensino nas salas de aula. Na seção seguinte, apresentamos os resultados dessas análises.

RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos os resultados de nossas análises abordando cada uma das perguntas de pesquisa. Começamos descrevendo em que medida os estados incluíram as habilidades específicas da BNCC em seus currículos. Nossas análises sugerem que, em geral, a vasta maioria das habilidades estaduais (75%) veio diretamente da BNCC, enquanto cerca de um quarto deles incorporou conteúdo adicional a alguma habilidade da Base (ver Gráfico 1). Praticamente nenhuma habilidade da BNCC foi excluída das habilidades

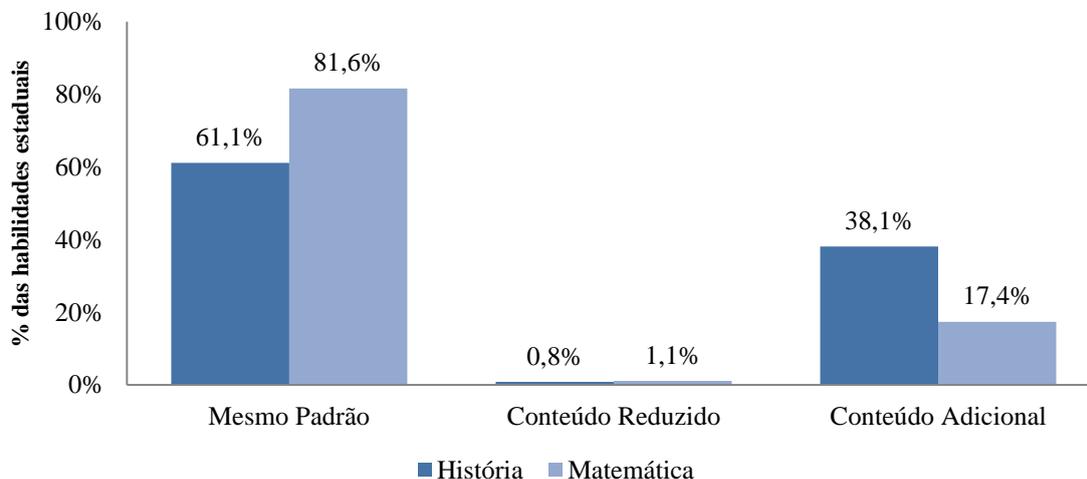
estaduais.

Gráfico 1. Categorização Geral das habilidades Estaduais por Tipo



Há, no entanto, diferenças consideráveis entre as habilidades da BNCC e as habilidades estaduais aplicadas aos componentes de Matemática e História. Descobrimos que 61% das habilidades aplicadas ao componente de História e 82% ao componente de Matemática eram idênticas às habilidades da Base (ver Gráfico 2)².

Gráfico 2. Categorização das habilidades Estaduais por Tipo e Componente



No componente de História, encontramos menos similaridades entre as habilidades estaduais do quinto ano e as habilidades da BNCC do que entre as habilidades do terceiro

² Esses resultados para a componente de Matemática assemelham-se aos encontrados em estudos similares realizados nos Estados Unidos. Por exemplo, um estudo descobriu que 73,5% das habilidades estaduais referentes à componente, em nove dos 50 estados dos EUA, eram idênticas às habilidades do Common Core State Standards (CCSS) (NORTON, BALLINGER & ASH, 2016). O CCSS não incluía padrões para a componente de História.

ano e as habilidades nacionais (ver Gráfico 3). No componente de Matemática, entretanto, há muito pouca diferença entre os anos (ver Gráfico 4).

Gráfico 3. Classificação das habilidades Estaduais da Componente de História por Tipo e Ano

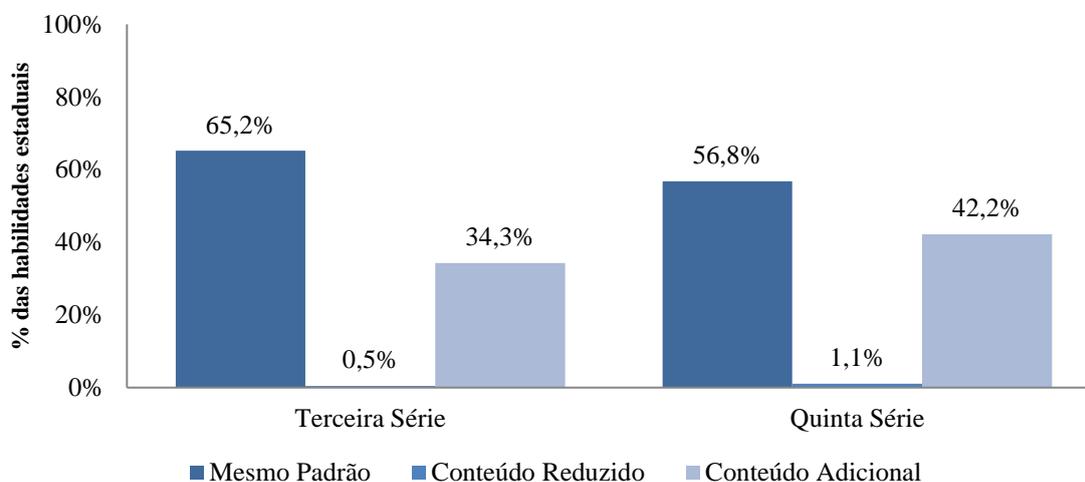
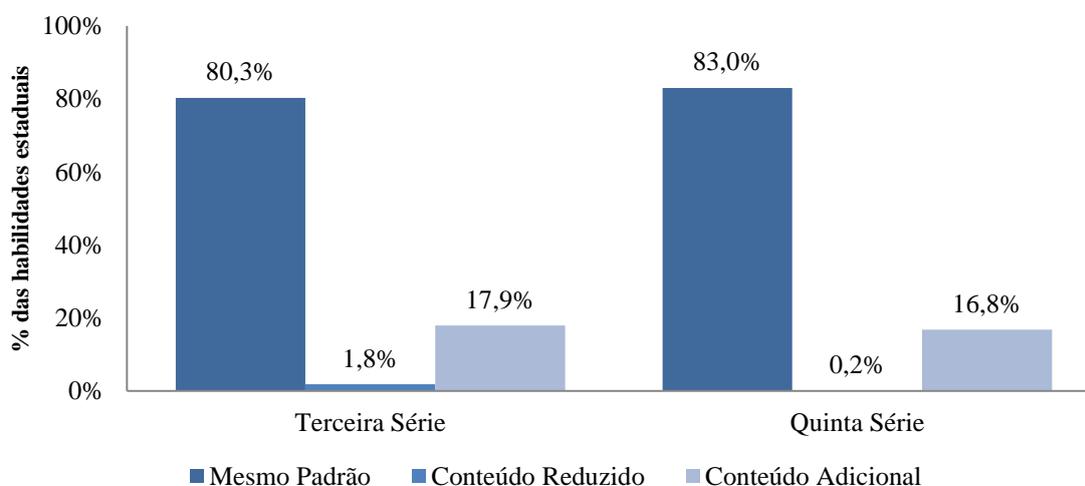


Gráfico 4. Classificação das habilidades Estaduais da Componente de Matemática por Tipo e Ano



Complementarmente, encontramos variações consideráveis entre o nível de reprodução, pelos estados, das habilidades da BNCC em seus próprios currículos. Por exemplo, em 22 estados, a maioria das habilidades era idêntica as habilidades da BNCC, com muitos estados reproduzindo *ipsis litteris* 80% ou mais deles em seus próprios currículos (ver Gráficos 5 e 6).

Gráfico 5. Classificação das habilidades Estaduais da Componente de História por Tipo e Estado

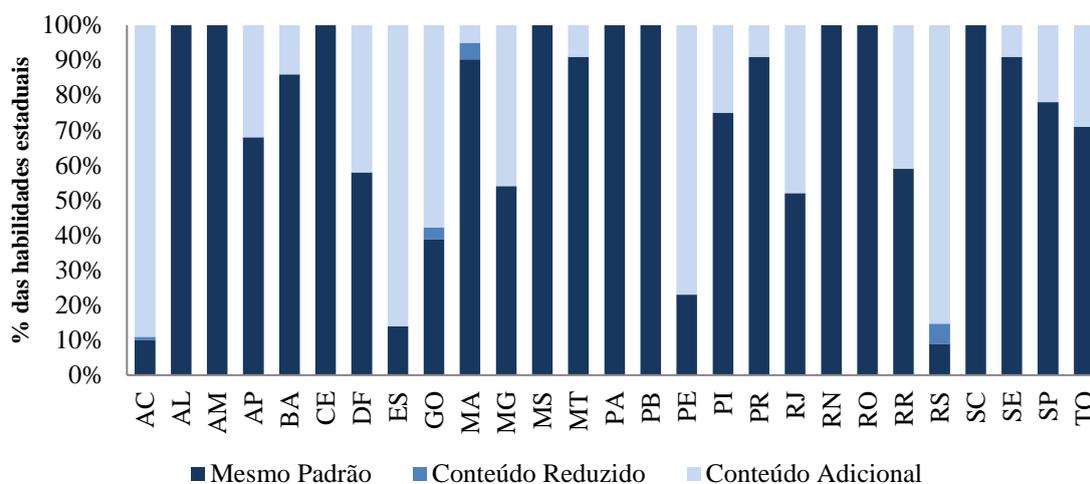
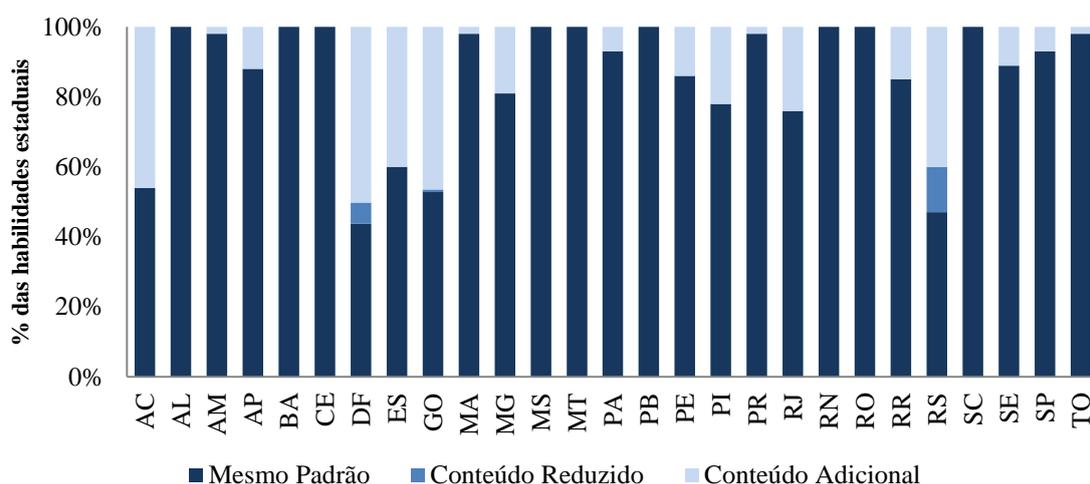


Gráfico 6. Classificação das habilidades Estaduais da Componente de Matemática por Tipo e Estado



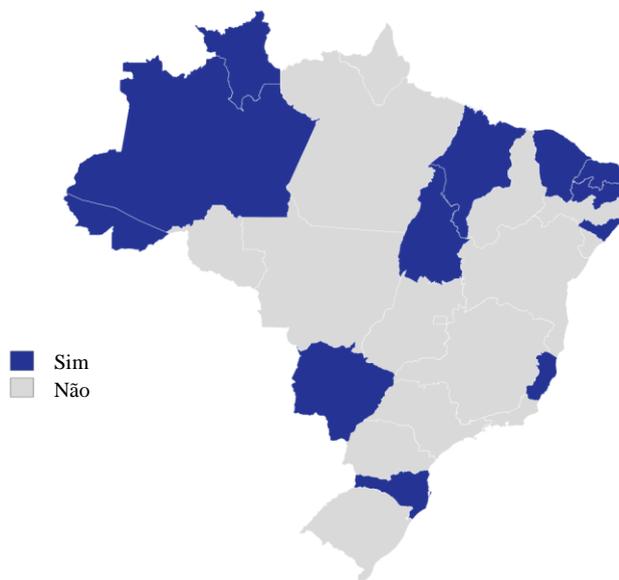
Somente cinco estados copiaram menos de 40% de suas habilidades da BNCC: o Acre, o Distrito Federal, o Espírito Santo, Goiás e o Rio Grande do Sul, os quais adicionaram muito conteúdo em vez de incorporar padrões novos ou diferentes. Ademais, com exceção do Espírito Santo, esses estados foram os que mais se diferenciaram no conteúdo e desenho de seus currículos, tanto no sentido de inserir novas habilidades, quanto de fracionar padrões da BNCC em múltiplas habilidades, ou reestruturar/renomear as habilidades nacionais.

Informações Suplementares

Nesta seção, exploraremos em que medida os estados incluíram informações suplementares em seus currículos. No total, 12 dos 27 estados incluíram algum tipo de

informação suplementar em sua estrutura curricular, geralmente por meio da adição de alguma coluna extra à sua tabela de habilidades (ver Gráfico 7).

Gráfico 7. Estados que Incluíram Informações Suplementares em seus Currículos



Encontramos pequenas variações entre os estados quanto à espécie da informação acrescentada. Alguns estados, como Mato Grosso do Sul, adicionaram comentários detalhados a cada habilidade; outros incluíram informações mais amplas a grupos específicos de habilidades, como feito pelo Acre; e outros acrescentaram informações suplementares a um dos componentes, mas não à outra, como a Paraíba, que inseriu considerações apenas para o componente de Matemática, e Santa Catarina, que incorporou comentários somente ao componente de História.

Na maioria dos estados, as informações suplementares incluíram sugestões de atividades pedagógicas ou materiais didáticos. Por exemplo, o Acre propôs a criação de “situações em que as crianças possam utilizar os números para expressar medidas como a altura e o peso (o número como um indicador de medida)” (SEE/AC, 2019, p. 1159), de modo a suplementar a habilidade EF05MA02 da BNCC, o qual determina a utilização de recursos como “a composição e decomposição e a reta numérica” (MEC, 2018a, p. 295).

Alguns estados, como o Maranhão, forneceram sugestões individuais para cada habilidade nacional. Por exemplo, seu currículo sugeriu “a construção de objetos geométricos espaciais juntamente com os alunos, utilizando materiais de baixo custo, tais como canudos, jujubas, etc.” (SEDUC/MA, 2019, p. 329) de modo a suplementar as habilidades EF03MA13 e EF03MA14, os quais determinam, respectivamente, a associação

de “figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico” e a descrição de “características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações” (MEC, 2018a, p. 287).

Outros estados, como Mato Grosso do Sul, a Paraíba e o Rio Grande do Norte, sugeriram atividades ou materiais que poderiam ser utilizados nas aulas de uma ou mais competências dos componentes, como a “utilização de ábaco para identificação de igualdades numéricas” ou “reflexões sobre situações de compra e venda que utilizem o mesmo valor em diferentes quantidades de produtos” (SEEC/RN, 2018, p. 787).

Alguns estados também utilizaram as atividades pedagógicas sugeridas para contextualizar suas habilidades. Por exemplo, Alagoas sugeriu que os alunos enumerassem “as principais características dos achados arqueológicos no Estado” (SEDUC/AL, 2019, p. 644), enquanto Santa Catarina pediu que os alunos criassem uma “linha do tempo sobre a história do município (permanências e mudanças; diferentes perspectivas e visões sobre a história e os acontecimentos do município (exemplo: visão do estudante, do colega, da família, do descendente de imigrante europeu, do pescador, da agricultora, da criança quilombola, do indígena, dos povos ciganos, dos refugiados, da migrante de outro estado, entre outros))” (SED/SC, 2019, p. 443).

Um pequeno número de estados incluiu, ainda, informações suplementares em como implementar abordagens intercomponentes por meio da associação entre competências específicas de diferentes componentes. Por exemplo, o Espírito Santo incluiu Temas Integradores, que introduziram componentes como Educação Financeira e Fiscal e Ciência e Tecnologia, as quais podem ser relacionadas a habilidades específicas. Os estados de Mato Grosso do Sul, Paraíba e Ceará também sugeriram a adoção de uma abordagem intercomponentes, destacando em que pontos as habilidades de um componente podem se cruzar com as habilidades de outra. Por exemplo, para as seguintes ações didáticas recomendadas a uma habilidade do componente de Matemática, “É recomendável introduzir as escritas matemáticas relativas à multiplicação e à divisão, bem como explorar, com os estudantes, o sentido do resto na divisão” (SED/MS, 2019, p. 482), o currículo sul-mato-grossense³ sugeriu “o trabalho intercomponentes com as habilidades de Língua Portuguesa (EF03LP11) e (EF03LP16), no que se refere à leitura, compreensão e utilização de divisão em receitas” (SED/MS, 2019, p. 483).

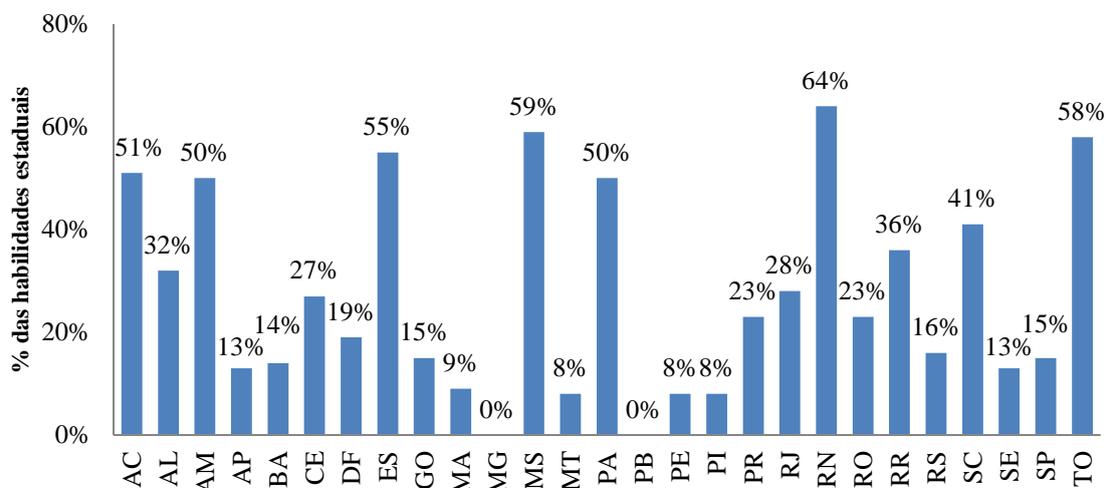
³ Mato Grosso do Sul possui códigos alfanuméricos diferentes para as habilidades da componente de Português, pois o estado reenumerou algumas de suas habilidades.

Também identificamos um pequeno número de estados fornecendo outros tipos de orientações. Enquanto o Acre e o Rio Grande do Norte forneceram orientações sobre as avaliações – o primeiro por meio da inclusão de uma seção chamada “As Atividades de Avaliação” em sua estrutura curricular; e o segundo pela apresentação de uma lista de atividades para avaliar os alunos, chamada “Instrumentos e Procedimentos de Avaliação”, ao final das habilidades de cada componente –, o Espírito Santo e o Ceará forneceram orientações sobre como conectar as habilidades a competências dos componentes – ambos por meio da inclusão de uma coluna chamada, respectivamente, “Competências Específicas” e “Competências”, apontando as competências às quais as habilidades estão relacionados.

Contextualização das habilidades da BNCC pelos Estados

Nesta seção, descreveremos em que medida os estados contextualizaram as habilidades da BNCC para melhor casar com seus contextos sociopolíticos, econômicos e históricos locais. Em geral, observamos alguma contextualização no componente de História e praticamente nenhuma no componente de Matemática. Mais especificamente, apenas 14 das 1.688 habilidades do componente de Matemática que analisamos foram contextualizados *vis-à-vis* cerca de 27,5% das habilidades do componente de História. Praticamente todos os estados contextualizaram ao menos algumas das competências do componente de História em seus currículos (ver Gráfico 8), com exceção de Minas Gerais e da Paraíba.

Gráfico 8. Habilidades Contextualizados do componente de História por Estado



Um tipo de contextualização envolveu a incorporação de eventos históricos específicos a determinada habilidade. Por exemplo, à habilidade EF05HI01 da BNCC, “Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (MEC, 2018a, p. 415), o Rio Grande do Sul incluiu “conhecer as disputas dos territórios do Rio Grande do Sul entre portugueses e espanhóis e a luta dos povos indígenas em defesa das terras” (SEDUC/RS, 2018, p. 133).

Outro tipo de contextualização envolveu a sugestão, pelos estados, de atividades como a condução de pesquisa sobre elementos referentes às cidades e/ou aos estados dos alunos. Por exemplo, à habilidade EF03HI09 da BNCC, “Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções” (MEC, 2018a, p. 411), Alagoas adicionou “conhecer áreas de preservação ambiental do Estado” (SEDUC/AL, 2019, p. 645).

Inclusão das Competências específicas de componentes da BNCC nos Currículos Estaduais

Nesta seção, descreveremos em que medida os estados incluíram competências específicas de componentes da BNCC em seus currículos. O formato e a estrutura dos currículos estaduais eram relativamente semelhantes, com cada documento sendo iniciado por uma extensa documentação dos fundamentos legislativos e jurídicos da BNCC, bem como descrições dos *stakeholders* locais que participaram da criação do documento, seguidas pelos valores e crenças estaduais em relação ao desenvolvimento infantil e ao papel ideal da educação na sociedade. Nessas declarações, todos os estados incorporaram as dez competências gerais da Educação Básica, e 23 dos 27 estados também incluíram as competências específicas de componentes nas seções de introdução das habilidades dos componentes.

Como os estados irão desenvolver essas competências e relacioná-las às suas habilidades para orientar o ensino nas salas de aula é uma questão relevante que precisa ser mais explorada. É importante ressaltar que somente os estados do Ceará e do Espírito Santo vincularam explicitamente as habilidades a competências específicas de componentes em sua estrutura curricular; os demais estados as incluíram sem qualquer explicação ou orientação sobre como elas deveriam ser utilizadas em conjunto com as habilidades.

Apenas três estados – o Pará, a Paraíba e o Distrito Federal – não incorporaram as competências nacionais específicas referentes às componentes de História e Matemática. No entanto, a Paraíba apresentou dez competências para a primeira e nove para a segunda,

as quais diferem das estabelecidas pela BNCC. Não está claro como essas diferenças impactarão o ensino e a aprendizagem no estado em comparação com os outros que adotaram as competências específicas de componentes da BNCC. O Rio Grande do Sul apresentou competências específicas unicamente para o componente de Matemática. Não sabemos por que esses estados não adicionaram as competências específicas de componentes da BNCC ou as incluíram em apenas um componente.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Nesta seção, discutiremos nossas hipóteses iniciais sobre por que os estados tomaram decisões cruciais em relação ao conteúdo e desenho de seus currículos e por que acreditamos que tais processos e seus resultados são importantes. Em particular, com base em nossas entrevistas iniciais, forneceremos explicações possíveis para por que a maioria dos estados, simultaneamente, replicou as habilidades da BNCC e suplementou e contextualizou tais padrões de modo a criar um currículo próprio. Concluiremos discutindo as direções futuras da nossa pesquisa.

Reprodução das habilidades da BNCC nos Currículos Estaduais

Numerosos fatores podem explicar porque os estados reproduziram em grande parte as habilidades da BNCC, principalmente referentes ao componente de Matemática, em seus currículos. Uma explicação possível é que os governantes estaduais e os desenvolvedores dos currículos não acreditavam que estavam habilitados a criar suas próprias habilidades devido à orientação e às mensagens do MEC. Por exemplo, os estados podem ter interpretado os “Critérios de Leitura de Currículos dos Estados”, os quais pretendiam atuar como uma rubrica a ser seguida pelos estados à medida que desenvolviam seus próprios currículos, como uma exigência de que eles incluíssem todas as habilidades da BNCC. A classificação “alinhado à BNCC” dentro do elemento de “Progressão” exige que todas as aprendizagens da BNCC estejam previstas na estrutura curricular (MEC, 2018b, p. 7). Se os estados interpretaram as aprendizagens da BNCC como as próprias habilidades da Base, esse critério explicaria porque eles acreditavam que deviam reproduzir as habilidades nacionais *ipsis litteris* em seus currículos.

Os estados podem ter sentido isso mais fortemente em relação ao componente de Matemática, na qual mais de 80% das habilidades mantiveram-se iguais às habilidades da BNCC, visto que ela é avaliada pelo SAEB, de modo que eles podem ter desejado garantir que os alunos fossem expostos aos conteúdos que seriam avaliados.

Além disso, nas entrevistas iniciais, percebemos que os estados sentiam que se esperava deles que reproduzissem as habilidades da BNCC, ainda que tivessem permissão para expandir suas habilidades individuais e adicionar conteúdos localizados. Alguns estados podem ter recebido a mensagem de que deveriam interpretar cada habilidade da BNCC como um “direito à aprendizagem”, de modo que todas as habilidades deveriam ser incluídas em seus currículos. Isso vai de encontro ao que ouvimos dos *stakeholders* em nosso primeiro ano de pesquisa. Praticamente todos eles entenderam que a principal racionalidade da implementação da BNCC estava relacionada à equidade educacional e que seu objetivo central era “garantir um nível mínimo para todos os estudantes brasileiros”. Também ouvimos de diversos funcionários do MEC que eles haviam desencorajado a exclusão de padrões da BNCC por alguns estados, explicando, potencialmente, porque não encontramos praticamente nenhuma habilidade excluída.

Ademais, os redatores dos currículos podem ter hesitado em modificar significativamente o conteúdo da BNCC para evitar posteriores críticas de seus pares, das universidades e do MEC. Um redator compartilhou que: “Apesar de o MEC ter ficado dizendo que cada estado deveria olhar para as suas realidades individuais, e apesar de o MEC ter dito continuamente que a BNCC não era o currículo, a verdade é que, em todos os grupos de *WhatsApp* dos professores, todos disseram para copiar as habilidades da BNCC, alegando que eles não poderiam ir muito longe do que estava na Base”.

Outra possível explicação para essa replicação é que os estados talvez não possuíssem os recursos humanos e fiscais necessários para a complicada tarefa de criar novas habilidades para todos os componentes, em todos os anos escolares, dentro de um período de tempo relativamente curto, não obstante a assistência do MEC e de outros parceiros durante o processo de redação dos currículos. Conforme compartilhou o redator de um dos currículos: “Eu acreditava seriamente que o currículo não ficaria pronto a tempo. Eu acho que não tivemos tempo suficiente. Não teve tempo suficiente para nós, e eu quase enlouqueci”.

Independentemente do motivo pelo qual os estados transcreveram amplamente as habilidades da BNCC em seus currículos, similaridades entre as habilidades nacionais e as habilidades estaduais podem ser consideradas um resultado positivo se os primeiros forem reconhecidos como rigorosos e de alta qualidade, sendo capazes, inclusive, de fortalecer a implementação da BNCC. Alguns desenvolvedores dos currículos sentiram que preservar as habilidades era fundamental para atender ao objetivo principal da Base de promover a equidade pela garantia de que todos os estudantes teriam acesso aos mesmos conteúdos.

Como disse um desenvolvedor: “Se uma criança, que estudava no Maranhão, depois muda para São Paulo, ela vai continuar aprendendo. Copiar as habilidades é positivo porque traz continuidade. Isso é alinhamento”. Por outro lado, embora a maioria dos estados tenha contextualizado as habilidades da BNCC em seus currículos, pode haver objeções políticas, entre os *stakeholders*, às semelhanças gritantes entre as habilidades nacionais e as habilidades estaduais. Isso pode se revelar importante durante a implementação, dado que o apoio popular inicial à BNCC resultou, em parte, da aparência de participação democrática na criação das habilidades, bem como da expectativa de que as habilidades estaduais refletiriam as condições locais e respeitariam a autonomia local.

Suplementando e Contextualizando Padrões Copiados

Embora tenham copiado largamente as habilidades da BNCC, muitos estados pareceram ter olhado para além deles na intenção de criar um currículo próprio. Esse desejo de colocar uma marca local no currículo estadual está alinhado ao conceito mais amplo da reforma curricular baseada em padrões, na qual as habilidades nacionais definem *o que* os alunos devem estudar, enquanto os *stakeholders* locais definem *como*. De fato, os estados podem ter compreendido que era sua responsabilidade apoiar os professores a encontrar maneiras de ensinar as habilidades nacionais e adaptar sua neutralidade contextual para refletir as comunidades locais. Isso vai de encontro ao que ouvimos nas entrevistas em nosso primeiro ano de pesquisa. *Stakeholders* compartilharam que a BNCC se destinava a influenciar *o que* ensinar em vez de *como* ensinar, de modo a evitar invadir a autonomia dos professores, contornando politicamente essa questão.

Não obstante, os estados também reconheceram que as práticas de ensino dependiam de modificações para que as habilidades nacionais fossem implementadas com sucesso, e a inclusão de informações suplementares pôde representar um modo de fazê-lo. Como compartilhado recentemente por um redator: “As habilidades da BNCC já eram muito completos e refletiam o modo como os professores ensinam, mas ainda havia a necessidade de ajudá-los em sua prática, por isso incluímos a coluna de instrução adicional”. Também ouvimos, em nossas entrevistas iniciais, alguns entrevistados argumentarem que as habilidades da BNCC eram contextualmente neutras *demais* e, portanto, não refletiam a vasta diversidade histórica, cultural e política do Brasil. Os estados podem ter compreendido que era sua responsabilidade contextualizar as habilidades nacionais para atender às necessidades locais e enfatizar seu contexto regional.

Outra explicação para os esforços de contextualização é que os estados podem ter

simplesmente seguido a orientação do MEC, particularmente dos “Critérios de Leitura de Currículos dos Estados”. Ao procurar atingir a classificação mais alta da rubrica de “avançar a partir da BNCC”, os estados podem ter interpretado que os elementos de “Aprendizagem Ativa” e “Contextualização das Aprendizagens” exigiam que eles, respectivamente, fornecessem informações suplementares e contextualizassem as habilidades nacionais. Por exemplo, para atingir a rubrica de “avançar a partir da BNCC” no elemento de “Aprendizagem Ativa”, os estados precisam incluir “elementos que estimulam o ensino e a aprendizagem para além das aulas expositivas tradicionais” (MEC, 2018b, p. 15). Igualmente, para atingir a rubrica de “avançar a partir da BNCC” no elemento de “Contextualização das Aprendizagens”, a estrutura curricular estadual deve incluir “aspectos sociais, culturais e locais” (MEC, 2018b, p. 9). Os estados que utilizaram esses critérios provavelmente tomaram decisões diferentes sobre quando e onde, em seus currículos, visar atingir as rubricas de “alinhado à BNCC” ou de “avançar a partir da BNCC”, levando, potencialmente, a variação que encontramos quanto ao fornecimento de informações suplementares ou à contextualização entre os estados.

Outro recurso do MEC que pode ter influenciado ou inspirado as informações suplementares estaduais é a “BNCC Comentada para o Ensino Médio”, desenvolvida pelo Instituto Reúna (2020). Há semelhanças entre as informações suplementares estaduais e as inclusas nos comentários sobre as habilidades da BNCC, e, apesar de variações entre os currículos estaduais, a linguagem adotada por eles é similar, sugerindo que a BNCC Comentada pode ter sido uma fonte importante.

Os processos colaborativos por meio dos quais os estados desenvolveram seus currículos também podem explicar porque eles se basearam nas habilidades nacionais dessa maneira. Os currículos estaduais deveriam ser criados coletivamente por meio de regimes de colaboração que incluíssem os governantes estaduais e municipais, bem como organizações, universidades, sindicatos de professores e atores do nível escolar. Assim sendo, poderíamos esperar que esses *stakeholders* criassem currículos próprios através de informações suplementares, de contextualização e dos preâmbulos, ao invés de por meio das próprias habilidades. De fato, em nosso primeiro ano de pesquisa, descobrimos que um ponto alto da implementação, até aquele momento, era a renovação dos regimes de colaboração, que forçavam governantes estaduais e municipais a relacionarem-se por meio de tomadas de decisão conjuntas e negociações frequentes. Ouvimos comentários extremamente positivos sobre como esse relacionamento estruturado cultivou a polinização cruzada de ideias entre governos estaduais e municipais. Por exemplo, um dos estados de

nosso estudo de caso, o Maranhão, com apoio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), organizou eventos por todo o estado, em 2018, para coletar e organizar sugestões pedagógicas.

A inclusão de informações suplementares e a contextualização das habilidades do componente de História podem fortalecer a implementação das habilidades da BNCC, ao ajudar professores a traduzi-los em atividades escolares, bem como podem torná-los mais relevantes, ampliando, potencialmente, a adesão dos professores a eles e, conseqüentemente, a possibilidade de sua incorporação nas aulas. De fato, as habilidades apenas atingirão o impacto pretendido de melhorar o desenvolvimento dos estudantes de maneira equitativa se conseguirem transformar as práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Direções Futuras da Pesquisa

Esses resultados claramente influenciarão a futura direção da nossa pesquisa. Em particular, eles possibilitarão que nos aprofundemos no primeiro pilar da implementação da BNCC da Fundação Lemann – desenvolvimento curricular – para entender melhor por que os estados desenvolveram seus currículos como fizeram. Mais especificamente, buscaremos entender se os governantes estaduais acreditavam que estavam autorizados a se distanciar das habilidades da BNCC e adaptar os currículos locais para seus próprios contextos e em que medida eles estavam familiarizados com e utilizaram o guia do MEC no desenvolvimento de seus currículos. Também exploraremos o papel dos recursos fiscais e humanos no processo de desenvolvimento dos currículos estaduais.

Grande parte desse trabalho subsequente será realizada por meio do nosso estudo de caso nos estados de São Paulo, Maranhão e Mato Grosso do Sul. Como a maioria dos estados, eles reproduziram amplamente as habilidades da BNCC em seus currículos e incorporaram as competências específicas de componentes em seus preâmbulos. Essa semelhança nos possibilitará explorar em que medida eles se sentiram autorizados a modificar as habilidades nacionais e/ou se possuíam recursos humanos e fiscais necessários para fazê-lo.

Não obstante, variações entre os currículos estatais de nosso estudo de caso quanto ao nível de incorporação de informações suplementares ou de contextualização das habilidades do componente de História nos possibilitarão explorar mais satisfatoriamente se os estados compreenderam que era sua responsabilidade ir além das habilidades para criar currículos próprios e/ou se eles estavam familiarizados com e seguiram as orientações

do MEC. Por exemplo, São Paulo revisou as habilidades da BNCC e incluiu conteúdo adicional com mais frequência do que os outros estados. No entanto, o Maranhão e Mato Grosso do Sul adicionaram informações suplementares para todas as habilidades em seus currículos, enquanto São Paulo não acrescentou nenhuma. Além disso, Mato Grosso do Sul contextualizou quase 20% de suas habilidades, enquanto o Maranhão e São Paulo contextualizaram 5% ou menos.

Mais adiante, exploraremos os outros três pilares da implementação da BNCC – formação de professores, alinhamento dos livros didáticos e avaliações – para compreender outras questões relevantes à implementação mais ampla, tais como se os estados e municípios possuem capacidade local para se engajar no processo de implementação conforme proposto pelo “Guia de Implementação da BNCC” (MEC, 2020). Essas questões permanecem relevantes já que, provavelmente, tornar-se-ão considerações chave no nível de implementação escolar. Em particular, os professores e os gestores escolares terão formação e capacidade para implementar o currículo local? Os professores sentirão que possuem autonomia para implementar o currículo local de maneiras criativas e inovadoras?

Também consideraremos como a pandemia da COVID-19 está influenciando decisões estaduais, municipais e escolares relacionadas à implementação da BNCC. Em nosso primeiro ano de pesquisa antes da pandemia, muitos críticos da Base apontaram a inadequação da infraestrutura escolar, das condições de ensino e dos sistemas de financiamento educacional como problemas urgentes que demandavam reformas para que a BNCC pudesse reduzir desigualdades educacionais. Esses desafios provavelmente serão exacerbados pela pandemia e, conseqüentemente, podem dificultar ainda mais a implementação da BNCC no curto prazo. Entretanto, também é possível que a pandemia da COVID-19 desacelere o processo de implementação, permitindo que estados, municípios e escolas desenvolvam adequadamente suas capacidades e treinem seus professores para implementar o currículo de maneiras inovadoras.

REFERÊNCIAS

ACHIEVE. *Strong Standards: A Review of Changes to State Standards since the Common Core*. Washington, D.C.: Achieve, 2017.

INSTITUTO REÚNA. *BNCC Comentada para o Ensino Médio*. São Paulo: Instituto Reúna, 2020. Disponível em: <<https://institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/>>. Acesso em: set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base”. MEC, Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). “Critérios de Leitura de Currículos dos Estados”. MEC, Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/5._Critérios_de_Leitura_Rubrica_VALIDADO.pdf>. Acesso em: set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o Processo de Implementação da BNCC”. MEC, Brasília, 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf>. Acesso em: set. 2020.

NORTON, Jill; BALLINGER, Sarah; ASH, Jennifer. *Massachusetts English Language Arts/Literacy and Mathematics Curriculum Frameworks Review: Final Report*. Cambridge: Abt Associates, Oct. 2016.

PORTER, Andrew; MCMAKEN, Jennifer; HWANG, Jun; YANG, Rui. “Assessing the Common Core Standards: Opportunities for Improving Measures of Instruction”. *Educational Researcher*, Washington, D.C., v. 40, n. 04, pp. 186-188, May 2011.

PORTER, Andrew; POLIKOFF, Morgan; SMITHSON, John. “Is There a *de Facto* National Intended Curriculum? Evidence from State Content Standards”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Thousand Oaks, v. 31, n. 03, pp. 238-268, Sep. 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC/RS). *Referencial Curricular Gaúcho: Humanas*. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE (SEEC/RN). *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental*. Natal: Offset, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO (SEDUC/MA). *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS (SEDUC/AL). *Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Fundamental*. Alagoas: SEDUC/AL, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED/SC). *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: SED/SC, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Campo Grande: SED/MS, 2019.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE (SEE/AC). *Currículo de Referência Único do Acre*. Rio Branco: SEE/AC, 2019.