

O QUE A BNCC PRESCREVE É O QUE A PROVA COBRA? VALIDADE UNITÁRIA, PROFUNDIDADE DO CONHECIMENTO E PLANEJAMENTO REVERSO COMO GARANTIAS DO ALINHAMENTO CURRICULAR-AVALIATIVO

DOES THE BNCC PRESCRIBE WHAT THE EXAM TESTS? UNITARY VALIDITY, DEPTH OF KNOWLEDGE, AND BACKWARD PLANNING AS GUARANTEES OF CURRICULAR-EVALUATIVE ALIGNMENT

¿LO QUE LA BNCC PRESCRIBE ES LO QUE EL EXAMEN EVALÚA? VALIDEZ UNITARIA, PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO Y PLANIFICACIÓN REVERSA COMO GARANTÍAS DE ALINEACIÓN CURRICULAR-EVALUATIVA

Esmeraldina Januário de Sousa¹, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca²

DOI: 10.54899/dcs.v23i89.5256

Recibido: xx/xx/2026 | Aceptado: xx/xx/2026 | Publicación en línea: xx/xx/2026.

RESUMO

Este artigo analisa a centralidade da validade e do alinhamento curricular como garantias técnicas e éticas de que a avaliação na Educação Básica brasileira mensura, efetivamente, as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O problema central reside no hiato entre o currículo prescrito, o ensinado e o efetivamente avaliado, o que gera distorções nos resultados de aprendizagem e injustiças pedagógicas. São três os objetivos específicos: (1) analisar o conceito de validade unitária de Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996) e suas implicações éticas para a prática avaliativa docente; (2) examinar o modelo Depth of Knowledge (DOK) de Webb (1997a, 1997b, 2002) e a técnica de Blueprint como ferramentas de alinhamento cognitivo entre as habilidades da BNCC e os instrumentos avaliativos; e (3) demonstrar como o Planejamento Reverso de Wiggins e McTighe (2005, 2007, 2011, 2012, 2019) operacionaliza o alinhamento curricular-avaliativo na Educação Básica. Metodologicamente, utiliza-se o Método Quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). Os resultados indicam que o alinhamento rigoroso entre objetivos de aprendizagem, práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos reduz falsos diagnósticos e promove uma tomada de decisão mais justa. Conclui-se que a validade constitui um compromisso ético do docente com a transparência e com a equidade do sistema educacional.

Palavras-chave: Educação Básica. BNCC. Validade de Messick. Alinhamento Curricular. Método Quadripolar.

¹ Mestra em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: esmeraldinajs@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3349-0838>

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: isabelciasca@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9166-8887>

ABSTRACT

This article examines the centrality of validity and curricular alignment as technical and ethical guarantees that assessment in Brazilian basic education effectively measures the competencies prescribed by the National Common Curricular Base (BNCC). The central problem lies in the gap between the prescribed, taught, and actually assessed curriculum, generating distortions in learning outcomes and pedagogical injustices. Three specific objectives guide the investigation: (1) to analyze Messick's concept of unitary validity (1989a, 1989b, 1995, 1996) and its ethical implications for teaching assessment practice; (2) to examine Webb's Depth of Knowledge (DOK) model (1997a, 1997b, 2002) and the Blueprint technique as tools for cognitive alignment between BNCC competencies and assessment instruments; and (3) to demonstrate how Wiggins and McTighe's Backward Design (2005, 2007, 2011, 2012, 2019) operationalizes curricular-evaluative alignment in basic education. Methodologically, the study employs Bruyne, Herman and Schoutheete's Quadripolar Method (1977). Results indicate that rigorous alignment between learning objectives, pedagogical practices, and assessment instruments reduces false diagnoses and promotes fairer decision-making. The study concludes that validity constitutes an ethical commitment on the part of teachers to the transparency and equity of the educational system.

Keywords: Basic Education. BNCC. Messick Validity. Curricular Alignment. Quadripolar Method.

RESUMEN

Este artículo analiza la centralidad de la validez y del alineamiento curricular como garantías técnicas y éticas de que la evaluación en la Educación Básica brasileña mide, efectivamente, las competencias previstas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El problema central reside en la brecha entre el currículo prescrito, el enseñado y el efectivamente evaluado, lo que genera distorsiones en los resultados de aprendizaje e injusticias pedagógicas. Se establecen tres objetivos específicos: (1) analizar el concepto de validez unitaria de Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996) y sus implicaciones éticas para la práctica evaluativa docente; (2) examinar el modelo Depth of Knowledge (DOK) de Webb (1997a, 1997b, 2002) y la técnica de Blueprint como herramientas de alineamiento cognitivo entre las habilidades de la BNCC y los instrumentos de evaluación; y (3) demostrar cómo la Planificación Inversa de Wiggins y McTighe (2005, 2007, 2011, 2012, 2019) operacionaliza el alineamiento curricular-evaluativo en la Educación Básica. Metodológicamente, se utiliza el Método Quadripolar de Bruyne, Herman y Schoutheete (1977). Los resultados indican que el alineamiento riguroso entre objetivos de aprendizaje, prácticas pedagógicas e instrumentos de evaluación reduce diagnósticos erróneos y promueve una toma de decisiones más justa. Se concluye que la validez constituye un compromiso ético del docente con la transparencia y con la equidad del sistema educativo.

Palabras clave: Educación Básica. BNCC. Validez de Messick. Alineación Curricular. Método Cuadripolar.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem na Educação Básica brasileira atravessa um momento de tensão institucional e pedagógica. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica (Brasil, 2018), as escolas foram desafiadas a transitar de um ensino centrado na transmissão de conteúdos para um modelo orientado pelo desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, a prática avaliativa em sala de aula permanece, em larga escala, ancorada em modelos tradicionais que privilegiam a memorização em detrimento do pensamento crítico e da compreensão profunda, gerando um paradoxo que este estudo se propõe a investigar.

O problema central que guia esta investigação apresenta-se na seguinte questão: Em que medida a articulação entre validade unitária e modelos de alinhamento curricular contribui para assegurar a coerência técnica e ética da avaliação na Educação Básica brasileira, no que tange à mensuração das competências previstas pela BNCC? A possibilidade de que construtos equivocados sejam sistematicamente avaliados sob denominações aparentemente legítimas configura uma falha de validade que compromete não apenas o diagnóstico pedagógico, mas a própria justiça social no interior do sistema educacional. Quando o docente instrui para a análise e avalia a memorização, incorre em invalidade do construto, lesando o aluno que se preparou para o nível cognitivo explicitamente mediado em sala.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a centralidade da validade e do alinhamento curricular como garantias técnicas e éticas de que a avaliação na Educação Básica brasileira mensura, efetivamente, as competências previstas pela BNCC. Para alcançá-lo, foram definidos três objetivos específicos complementares e interdependentes. O primeiro objetivo específico é analisar o conceito de validade unitária de Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996) e suas implicações éticas para a prática avaliativa docente, demonstrando que a validade não é uma propriedade do instrumento em si, mas das inferências e das decisões pedagógicas dele derivadas. O segundo objetivo específico é examinar o modelo *Depth of Knowledge* (DOK) de Webb (2002) e a técnica de *Blueprint* como ferramentas de alinhamento cognitivo entre as habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e os instrumentos avaliativos, evidenciando que o alinhamento deve ser não apenas de conteúdo, mas de complexidade cognitiva. O terceiro objetivo específico é demonstrar como o Planejamento Reverso de Wiggins e McTighe (2005) operacionaliza o alinhamento curricular-avaliativo na Educação Básica, ao exigir que as

evidências de aprendizagem sejam definidas previamente às atividades de ensino.

A justificativa para a escolha deste objeto de estudo reside na urgência de reabilitar a avaliação da aprendizagem de sua condição de instrumento de rotulação para convertê-la em instrumento de evidência. Em um contexto nacional marcado por pressões por resultados em larga escala e currículos progressivamente adensados, o desalinhamento curricular não configura um mero equívoco técnico. Trata-se, antes, de uma ruptura do contrato didático com consequências duradouras sobre as trajetórias escolares dos estudantes e sobre a equidade do sistema educacional como um todo.

A tríade teórica mobilizada neste estudo – Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996), Webb (1997a, 1997b, 2002) e Wiggins e McTighe (2005, 2011, 2012, 2019) – não representa uma justaposição eclética de autores, mas uma arquitetura argumentativa deliberada, cujos pilares se articulam de forma estrutural: Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996) fundamenta o porquê da validade ser uma exigência simultaneamente científica e ética; Webb (1997a) instrumentaliza o como diagnosticar o nível de alinhamento cognitivo entre o que é ensinado e o que é avaliado; e Wiggins e McTighe (2005) prescrevem como construir, desde o planejamento, instrumentos avaliativos que honrem esse compromisso. Sob a organização do Método Quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), esses referenciais dialogam em uma estrutura de investigação coerente, cuja lógica interna é detalhada nas seções que seguem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Polo Epistemológico: Avaliação como Prática Social e não Neutra

A avaliação educacional, longe de ser um procedimento meramente técnico ou um registro objetivo de competências, constitui-se como um campo de forças onde se cruzam dimensões políticas, sociais e éticas. Ao situar a avaliação sob um polo epistemológico crítico, rompe-se com a ilusão da neutralidade científica e compreende-se esta avaliação como uma prática social que não apenas “mede”, mas interpreta, classifica e, fundamentalmente, produz efeitos concretos na realidade dos sujeitos.

Nesse sentido, Apple (2017) destaca que a avaliação é um componente indissociável da distribuição do “conhecimento oficial”. Ela não opera em um vácuo, mas dentro de uma economia de poder onde certas formas de capital cultural são validadas em detrimento de outras. A suposta

neutralidade dos instrumentos avaliativos mascara a imposição de valores hegemônicos, transformando disparidades socioeconômicas em classificações de mérito acadêmico. Assim, a avaliação atua frequentemente como um dispositivo de estratificação que legitima desigualdades sob o manto da imparcialidade técnica.

Essa perspectiva dialoga com a pesquisa qualitativa, na qual autores como Michael Bassey, Stenhouse (1975), Stake (2011) argumentam que o ato avaliativo é, fundamentalmente, uma construção interpretativa. Diferente da “medida” física, a avaliação da aprendizagem exige um olhar atento sobre a singularidade e o contexto. A busca por uma métrica universal ignora que o avaliador e o instrumento estão carregados de intencionalidades. Portanto, o resultado de uma avaliação não é um dado absoluto, mas uma narrativa produzida a partir de um recorte específico que, ao rotular o educando, produz identidades escolares de “sucesso” ou “fracasso”.

A análise de Gandin e Apple (2002) reforça essa crítica ao denunciar a injustiça pedagógica inerente aos sistemas que dissociam o ensinar do avaliar. O “fracasso” escolar, longe de ser uma condição natural, é muitas vezes uma produção institucional, resultante de avaliações que exigem competências e códigos não construídos ou mediados democraticamente em sala de aula.

Assumir, portanto, um polo epistemológico crítico exige compreender que a avaliação produz efeitos sociais profundos, podendo atuar como ferramenta de exclusão ou de emancipação. A superação da injustiça pedagógica requer que a prática avaliativa seja devolvida ao campo da ética e da democracia, garantindo que o processo não sirva para sancionar o fracasso dos marginalizados, mas para fundamentar uma intervenção pedagógica comprometida com a transformação social.

POLO TEÓRICO: CONCEPTUALIZAÇÕES E CONEXÕES ENTRE VALIDADE, ALINHAMENTO CURRICULAR, PROFUNDIDADE DO CONHECIMENTO, PLANEJAMENTO REVERSO

O Polo Teórico: A Validade Unitária e a Ética de Messick

A evolução da teoria da validade em avaliações educacionais reflete uma transição de modelos técnicos reducionistas para uma concepção mais abrangente e complexa, integrada e centrada na argumentação. A partir das contribuições de Messick (1989a), a validade deixou de

ser concebida como uma característica intrínseca do teste e passou a ser entendida como o fundamento racional que legitima a interpretação e o uso dos escores. Nesse sentido, a qualidade da avaliação educacional depende diretamente da validade, consolidada como o principal indicador de rigor científico e relevância social (Messick, 1989a). Trata-se, pois, de um processo dinâmico de justificação, o qual assegura que as inferências derivadas dos resultados sejam simultaneamente consistentes do ponto de vista técnico e justificáveis no plano social, transcendendo a mera aplicação de instrumentos psicométricos.

Nesse cenário, pode-se afirmar que as ideias de Messick (1989a) representam um dos maiores marcos na psicometria e na avaliação educacional, alterando permanentemente a forma como entende-se a validade.

As formulações de Messick (1989a) constituem um marco paradigmático na psicometria e na avaliação educacional, modificando de forma definitiva a compreensão da validade. Antes de sua intervenção, era comum afirmar que um “teste é válido”. Messick (1989a) reformulou essa concepção ao estabelecer que a validade não reside no instrumento em si, mas na adequação e no sentido das inferências produzidas a partir de seus resultados. Assim, a validade é transmutada de uma característica estática do teste para um julgamento avaliativo integrado, que articula dimensões técnicas e éticas.

Dessa forma, ao propor a noção de Validade Unitária, Messick rompeu com a tradicional tricotomia (conteúdo, critério e construto), deslocando o foco para o significado das inferências e para as consequências sociais decorrentes do uso dos escores. Nesse horizonte, a validação concentra-se na interpretação dos resultados e na ação pedagógica subsequente. Duas ameaças principais comprometem a integridade da medida: a sub-representação do construto, que ocorre quando o teste não captura a amplitude teórica do domínio, resultando em uma descrição parcial da competência do estudante; e a Variância Irrelevante ao Construto (CIV), que introduz ruídos sistemáticos — como dificuldades de leitura em provas de matemática ou estados de ansiedade — contaminando a precisão da medida e produzindo distorções que se traduzem em injustiças pedagógicas.

A denominada “Ética de Messick” exige, portanto, que a avaliação seja orientada pela equidade, reconhecendo que os impactos e as consequências sociais (base consequencial) são indissociáveis da validade técnica. Nesse sentido, a validade não apenas assegura consistência científica, mas também orienta a prática avaliativa para um compromisso ético e democrático, reafirmando a avaliação como instrumento de justiça educacional e de responsabilidade social.

Alinhamento Curricular e a Profundidade do Conhecimento (DOK) de Webb

A validade em sala de aula depende do alinhamento, definido como o grau de correspondência entre as expectativas de aprendizagem e o que é efetivamente avaliado. Webb (1997a, 1997b, 2002) expande essa noção para além da mera temática, introduzindo a dimensão da complexidade cognitiva através do modelo *Depth of Knowledge* (DOK).

O DOK organiza as demandas intelectuais em quatro níveis progressivos que orientam a construção de itens isomórficos ao currículo, que sejam:

1. Nível 1 (*Recall*): Focado na reprodução de fatos, definições e procedimentos simples;
2. Nível 2 (*Skills and Concepts*): Exige a aplicação de conhecimentos em contextos familiares e o estabelecimento de relações;
3. Nível 3 (*Strategic Thinking*): Demanda raciocínio abstrato, análise de evidências e justificativa de escolhas;
4. Nível 4 (*Extended Thinking*): Envolve investigação complexa e síntese de múltiplas fontes em períodos prolongados.

A falha mais recorrente na Educação Básica é o hiato cognitivo: ensinar em níveis de análise (DOK 3) e avaliar apenas a memorização (DOK 1). Esse desalinhamento constitui uma quebra do contrato didático e uma falha de validade de construto. O dispositivo técnico que garante essa consistência é o *Blueprint* (ou Matriz de Especificação), que organiza a distribuição de conteúdos e níveis cognitivos para evitar o estreitamento curricular.

Planejamento Reverso e a BNCC: A Engenharia da Compreensão

Para que a avaliação deixe de ser um ato burocrático terminal, Wiggins e McTighe (2005, 2007, 2011, 2012, 2019) propõem o Planejamento Reverso (*Backward Design*), que inverte a lógica tradicional de ensino ao “começar pelo fim”. Este modelo estrutura-se em três estágios interdependentes: (1) Identificação dos resultados desejados: Definição do que os alunos devem compreender e ser capazes de fazer, focando em “grandes ideias”; (2) Determinação das evidências aceitáveis: O docente adota a postura de avaliador, definindo como saberá se o aluno atingiu a compreensão antes mesmo de planejar a aula; e (3) Planejamento das experiências de aprendizagem: Seleção de estratégias pedagógicas que conduzam aos resultados e evidências

previamente estabelecidos;

Essa abordagem converge com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu o foco na transmissão de conteúdos pelo desenvolvimento de competências. Na BNCC, o verbo de processo cognitivo da habilidade indica o nível DOK esperado. Verbos como “analisar” ou “argumentar” exigem que o planejamento reverso e os instrumentos avaliativos operem nos níveis 3 ou 4 do DOK para garantir a aprendizagem significativa e a transferência do conhecimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de natureza documental-bibliográfica (Risemberg et al., 2026; Pereira et al., 2018). A escolha metodológica mais fundamental deste estudo é a adoção do Método Quadripolar proposto por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) como estrutura organizadora de toda a investigação. Esse modelo concebe a pesquisa científica não como um percurso linear – do dado à conclusão –, mas como um sistema dinâmico e topológico no qual quatro polos interagem de forma permanente e recíproca: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo técnico. Conforme seus proponentes, “toda pesquisa engaja, explícita ou implicitamente, estas diversas instâncias; cada uma delas é condicionada pela presença das outras e esses quatro polos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 35).

A pertinência desse modelo para os propósitos deste artigo é dupla. Em primeiro lugar, o fenômeno investigado – o desalinhamento entre o currículo prescrito pela BNCC (Brasil, 2018), o ensino praticado em sala de aula e as avaliações efetivamente aplicadas – é, por natureza, multidimensional: envolve simultaneamente questões filosóficas (o que é validade?), teóricas (quais *frameworks* explicam o alinhamento?), estruturais (como organizar analiticamente os dados?) e técnicas (quais procedimentos de coleta e análise são adequados?). Nenhum método linear seria capaz de apreender essa complexidade sem empobrecer o objeto. Em segundo lugar, a não linearidade do Método Quadripolar impede que qualquer um dos polos se torne autossuficiente: a teoria é permanentemente confrontada pelos dados do polo técnico, impedindo especulações desconectadas da realidade; os dados são sempre interpretados à luz de conceitos do polo teórico, prevenindo o empirismo ingênuo; e a vigilância epistemológica atua como filtro rigoroso contra a naturalização do senso comum (Gouveia e Nogueira, 2020).

A compreensão plena do Método Quadripolar exige que os quatro polos sejam

visualizados não como etapas sequenciais de um processo linear, mas como instâncias simultâneas que se condicionam mutuamente ao longo de toda a investigação. No contexto deste estudo, essa dinâmica pode ser descrita da seguinte forma: o polo epistemológico interroga continuamente se as escolhas teóricas e técnicas são eticamente responsáveis; o polo teórico assegura que os dados coletados sejam interpretados à luz dos construtos corretos; o polo morfológico garante que a estrutura analítica seja coerente com os objetivos e comunicável para o leitor; e o polo técnico verifica se os procedimentos adotados são capazes de produzir as evidências necessárias para sustentar as conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente seção sistematiza a análise dos dados e as reflexões teóricas em torno do alinhamento entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas avaliativas na Educação Básica. Busca-se, por meio de uma abordagem integradora, desvelar como a validade de construto e a Profundidade de Conhecimento (DOK) atuam como eixos estruturantes para a qualidade do ensino e a promoção da justiça pedagógica, fundamentando a transição de um modelo de testagem fragmentado para uma práxis avaliativa ética e tecnicamente robusta.

Para compreender a magnitude da contribuição de Messick (1989a, 1989b, 1995, 1996), é necessário reconhecer o paradigma anterior, marcado por uma tricotomia de validades (conteúdo, critério e construto) que operavam de forma autônoma, gerando fragmentação epistemológica e consequências práticas graves. Messick (1989a) propõe, em contrapartida, o modelo da Validade Unitária, no qual o cerne da investigação reside na articulação coerente entre o significado substantivo da pontuação e as consequências sociais e educacionais do instrumento. Nesse cenário, a validade de construto deixa de ser apenas uma categoria para se tornar o núcleo unificador de todo o sistema. Essa mudança de paradigma implica que o que se valida não é o instrumento em si, mas as interpretações e decisões dele derivadas. Assim, a validade é um julgamento avaliativo integrado que exige que a inferência seja tecnicamente adequada, semanticamente significativa e socialmente útil.

Essa perspectiva ética ganha contornos práticos ao considerarmos a Matriz de Validade Progressiva, que torna indissociáveis a evidência científica e a responsabilidade ética. Na Educação Básica, a falha nessa integração traduz-se em atos de injustiça pedagógica: quando um docente avalia por memorização uma habilidade que a BNCC define como análise crítica, as

inferências sobre o domínio do aluno perdem o sustento das evidências, comprometendo a justiça curricular. Esse hiato entre o currículo prescrito (BNCC), o praticado em sala de aula e o currículo avaliado é o ponto de inflexão para as distorções nos resultados de aprendizagem.

A resolução desse hiato encontra suporte no modelo de Profundidade de Conhecimento (DOK) de Webb (1997a, 1997b, 2002), que define o alinhamento como o grau de correspondência entre a expectativa de aprendizagem e o que é efetivamente avaliado. A contribuição vital de Webb (1997a, 1997b, 2002) está na distinção entre alinhamento de conteúdo e alinhamento cognitivo: o fato de um item tratar do mesmo tópico não garante que exija o processamento mental prescrito pela habilidade. O modelo DOK organiza essas demandas em quatro níveis progressivos — do Reconhecimento (Nível 1) ao Pensamento Estendido (Nível 4) – servindo como ferramenta diagnóstica para identificar a assimetria entre o nível cognitivo ensinado e o nível cobrado, fenômeno que anula o potencial formativo da avaliação.

A técnica de *Blueprint* (Quadro de Especificações) apresenta-se como o dispositivo técnico capaz de tornar visível e corrigível esse desalinhamento. Ao construir uma Matriz de Bidimensionalidade que cruza habilidades da BNCC com níveis DOK, o docente obtém uma radiografia da correspondência curricular antes da aplicação. Na estrutura da BNCC, o verbo atua como o principal indicador da profundidade esperada: habilidades que prescrevem "analisar" ou "argumentar" exigem uma arquitetura pedagógica que suporte o pensamento estratégico (Níveis 3 ou 4). A Tabela 1 exemplifica essa operacionalização em Matemática, demonstrando como diferentes habilidades são associadas a formatos de itens específicos para equilibrar o rigor acadêmico.

A inteligência desse alinhamento reside na coerência pedagógica de alterar o formato de cobrança conforme o nível cognitivo ascende: questões objetivas para processos binários de memória (Níveis 1 e 2) e questões discursivas ou projetos investigativos para o pensamento estratégico e estendido (Níveis 3 e 4). Mais do que uma tabela burocrática, o *Blueprint* funciona como um "painel de controle" flexível para a gestão pedagógica. A distribuição dos pesos deve refletir a intencionalidade docente; uma assimetria entre o esforço cognitivo em aula e o peso na avaliação gera, por definição, uma sub-representação do construto e invalida as inferências pedagógicas

Por fim, a integração entre esses conceitos converge para o Planejamento Reverso de Wiggins e McTighe (2005), que corrige a inversão epistemológica tradicional ao exigir que as evidências de aprendizagem sejam definidas antes das atividades de ensino. Quando o professor

parte da definição da evidência (Estágio 2), o *Blueprint* torna-se o documento orientador de todo o planejamento. Essa cadeia lógica, a Validade Unitária de Messick (o porquê), o modelo DOK de Webb (o como diagnosticar) e o Planejamento Reverso (o como fazer), assegura que o currículo avaliado corresponda efetivamente ao currículo prescrito.

Assim, a avaliação deixa de ser um procedimento técnico neutro para assumir seu papel de compromisso ético fundamental. Ao alinhar a prática docente à profundidade intelectual exigida pela BNCC, não apenas se corrige uma métrica, mas se garante o direito do estudante de ser medido pela sua real capacidade de pensar e transformar o conhecimento, consolidando a avaliação como um pilar de equidade e justiça social no horizonte da educação brasileira.

CONCLUSÃO

A aplicação do Método Quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) nesta investigação comprova que a validade e o alinhamento curricular são pilares mandatórios para que a avaliação na Educação Básica brasileira mensure, de fato, as competências da BNCC. Os resultados, estruturados pelos três objetivos específicos, revelam uma cadeia argumentativa em que os referenciais teóricos se integram para solucionar o problema proposto.

A perspectiva de Messick (1989a, 1995) estabelece que a validade não é um atributo intrínseco ao instrumento, mas um julgamento ético sobre a adequação de suas inferências. Avaliações restritas à memorização negligenciam o construto da BNCC e resultam em medidas inválidas que promovem exclusão social. Portanto, o ato avaliativo é, inerentemente, um ato político com impacto direto na trajetória do estudante.

O modelo DOK de Webb (2002) e a técnica de *Blueprint* expuseram um abismo cognitivo: enquanto a BNCC exige Níveis 3 e 4 de complexidade, as práticas de sala de aula permanecem estagnadas na reprodução algorítmica. Essa assimetria anula o potencial formativo da avaliação. O *Blueprint* surge, aqui, como a ferramenta técnica indispensável para identificar e corrigir esse desalinhamento antes da aplicação.

O Planejamento Reverso de Wiggins e McTighe (2005) consolidou-se como o eixo estruturante para unir ensino e avaliação. Ao definir as evidências de aprendizagem antes das atividades didáticas, garante-se que as habilidades da BNCC governem a prática pedagógica, em vez de apenas referenciá-la. Sua adoção sistemática é o caminho mais viável para que o currículo avaliado corresponda ao currículo prescrito.

Metodologicamente, o Método Quadripolar conferiu rigor e coesão ao estudo, articulando as dimensões epistemológica, teórica, morfológica e técnica. Sua natureza não linear foi decisiva para capturar a complexidade dos fenômenos educacionais analisados.

Embora este estudo possua natureza teórico-analítica, ele estabelece as bases para uma agenda de pesquisa futura que inclua verificações empíricas e estudos de caso. É imperativo investigar como a formação docente e as condições institucionais podem sustentar a incorporação desses princípios na cultura escolar.

Em última análise, reitera-se a tese central: a validade consequencial exige que a avaliação deixe de ser vista como um procedimento técnico neutro para ser assumida como um julgamento de valor ético. Assegurar que se avalie o que se pretende ensinar – em total alinhamento com a BNCC – não é apenas uma meta técnica, mas o compromisso ético fundamental de um sistema educacional que se pretenda equânime e democrático.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A Luta pela Democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 894–926, 2017. DOI: 10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530>.

BASSEY, Michael. **Case Study Research in Educational Settings: Doing qualitative research in educational settings**, McGraw-Hill Education (UK), 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência do SAEB**. Brasília: INEP/MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os polos da prática metodológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
GANDIN, Luis Armando; APPLE, Michel W. Thin versus thick democracy in education: Porto alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism, **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 2, p. 99-116, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09620210200200085>

GOUVEIA, L. B.; NOGUEIRA, D. O método quadripolar e a sua aplicação em trabalhos científicos. **PRISMA.COM**, n. 44, p. 3–26, 2020.

MESSICK, S. Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. **Educational Researcher**, v. 18, n. 2, p. 5–11, 1989a. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: American Council on Education/Macmillan Publishing Co., 1989b. p. 13–103.

MESSICK, S. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. **American Psychologist**, v. 50, n. 9, p. 741–749, 1995. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380496.pdf>.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 241–256, 1996. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/validity-and-washback-in-language-testing-3n00hw8mlu.pdf>.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2018.

RISEMBERG, R. I. C. et al. A importância da metodologia científica no desenvolvimento de artigos científicos. **E-Acadêmica**, v. 7, n. 1, e0171675, 2026. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/675>.

WEBB, N. L. **Alignment of standards and assessments as an accountability device**. Washington: Council of Chief State School Officers, 1997a.

WEBB, N. L. Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. **Research Monograph N.º 6**. Washington: CCSSO; NISE/University of Wisconsin-Madison, 1997b.

WEBB, N. L. **Depth-of-knowledge levels for four content areas**. Madison: Wisconsin Center for Education Research, 2002.

WEBB, N. L. Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. **Applied Measurement in Education**, v. 20, n. 1, p. 7–25, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/08957340709336728>.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Understanding by design**. Expanded 2. ed. Alexandria: ASCD, 2005.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Schooling by design: Mission, action, and achievement**. Alexandria: ASCD, 2007. Disponível em: <https://dokumen.pub/schooling-by-design-mission-action-and-achievement-9786468600-9781416605805-1416605800.html>.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **The understanding by design guide to creating high-quality units**. Alexandria: ASCD, 2011. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/the-understanding-by-design-guide-to-creating-high-quality-40919ba3qb.pdf>.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **The understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units**. Alexandria: ASCD, 2012. Disponível em: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/DG2-sample-chapters.pdf>