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

Maria Clara Russo Araújo

Análise da construção de instrumentos de avaliação em larga escala em Ciências Humanas: um estudo com base na experiência de equipes do CAEd/UFJF

Juiz de Fora
2025

Maria Clara Russo Araújo

Análise da construção de instrumentos de avaliação em larga escala em Ciências Humanas: um estudo com base na experiência de equipes do CAEd/UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora

2025

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

Russo Araújo, Maria Clara .
Análise da construção de instrumentos de avaliação em larga escala em Ciências Humanas: : um estudo com base na experiência de equipes do CAEd/UFJF / Maria Clara Russo Araújo. -- 2025.
127 p. : il.

Orientador: Cassiano Caon Amorim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação em larga escala. 2. Ciências Humanas. 3. Anos Iniciais. 4. Formação de professores. I. Caon Amorim, Cassiano, orient. II. Título.

Maria Clara Russo Araújo

Análise da construção de instrumentos de avaliação em larga escala em Ciências Humanas: um estudo com base na experiência de equipes do CAEd/UFJF

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: Educação

Aprovada em 27 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Cassiano Caon Amorim - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Diovana Paula de Jesus Bertolotti
Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 17/03/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim**, **Professor(a)**, em 31/03/2025, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago**, **Professor(a)**, em 28/04/2025, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **DIOVANA PAULA DE JESUS BERTOLOTTI**, **Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 07:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2295254** e o código CRC **2F714303**.

A todos aqueles que acreditam na construção de uma educação pública de qualidade no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, dedicado àqueles que enxergam a educação como força impulsionadora de mudanças do mundo, nasce, em primeiro lugar, como forma de gratidão aos meus pais, Cláudia e Claucir, que, como professores, sempre incentivaram em mim o amor pelo conhecimento e a esperança de uma sociedade mais justa. Como grandes amigos e companheiros, nunca se ausentaram e permanecem incansáveis no auxílio à realização dos meus sonhos. Do estímulo aos estudos na infância e na juventude ao suporte financeiro e emocional na vida adulta, sem eles nada seria possível.

Agradeço também ao meu irmão, Marco Aurélio, pela presença nos caminhos da vida e por compartilhar comigo o que temos de mais precioso: nossa família. Aos meus avós, Cláudio, Terezinha e Walter, que, de outro plano, permanecem me dando forças que são constantemente sentidas através da felicidade com a qual busco meus objetivos. À vó Dirce que, com mais de 90 anos, continua sendo exemplo de carinho para os seus. Aos meus tios, tias, primos e primas, também parte essencial de mim: tudo que sou, devo às minhas raízes e ao amor recebido durante a minha trajetória.

De igual maneira, é impossível comemorar qualquer vitória sem antes agradecer a Deus, ao meu pai Oxóssi (*Okê arô*!), a todos os orixás e guias, por me orientarem no caminho do bem, do amor e da serenidade, mesmo em momentos de dificuldade. À minha mãe de santo (e grande amiga) Thais e aos meus irmãos do Terreiro de Umbanda Luzeiro Santo, que permanentemente me dão a firmeza necessária para seguir no meu propósito, a minha eterna gratidão e o meu axé!

Deixo aqui também o reconhecimento aos meus amigos e às minhas amigas, que compreenderam a minha ausência em diferentes momentos desde que me propus conciliar os estudos com o trabalho. É um presente tê-los na minha vida, compartilhando vitórias e derrotas e podendo ser integralmente o que eu sou. Agradeço também ao Thales que, mais do que um namorado, tem sido o meu melhor amigo e um grande apoiador, alegria nos momentos de tristeza e calma nas horas de aflição.

Além disso, o meu muito obrigada à Fundação CAEd pelo incentivo ao meu desenvolvimento profissional, e aos meus colegas do setor de Instrumentos de Avaliação, incansáveis na construção dos testes e na busca pelo fortalecimento da educação pública brasileira. Sou grata não só pelas trocas profissionais, mas também

e, principalmente, pelas relações de amizade e companheirismo construídas: compartilhar o cotidiano com boas pessoas faz qualquer caminho ficar mais feliz!

Por último, mas não menos importante, ressalto o meu agradecimento à Priscila Cunha e ao Cassiano Caon, que, respectivamente, atuaram como suporte de orientação e orientador desta pesquisa. A construção de uma dissertação é árdua, marcada por idas e vindas, entretanto, o acompanhamento e o apoio recebidos tornaram o processo leve e tranquilo.

Nesse sentido, sendo a vida “arte do encontro”, como bem traduziu Vinícius de Moraes, deixo o meu muito obrigada a todos os envolvidos na minha formação pessoal e profissional, com a certeza de que fui muito abençoada nos encontros que tive pelo caminho. Gratidão!

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (Freire, 1992, p. 4).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), visa analisar o trabalho de construção de instrumentos de avaliação dos analistas da equipe de Ciências Humanas do CAEd, especialmente no que se refere à construção dos instrumentos de avaliação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do tema ocorreu a partir dos desafios existentes no próprio cotidiano do trabalho destes profissionais, uma vez que, nos últimos anos, houve um aumento na demanda de testes externos da área para a primeira etapa do Ensino Fundamental. Buscamos, além de identificar as potencialidades e desafios relacionados à avaliação em larga escala de Ciências Humanas, compreender as particularidades existentes nos instrumentos de avaliação destinados aos Anos Iniciais em História e Geografia. A partir disso, analisamos as especificidades de tal campo de conhecimento, as possíveis lacunas na formação dos seus profissionais e os documentos nacionais norteadores do seu ensino, objetivando propor um Plano de Ação Educacional voltado ao aprimoramento da formação dos colaboradores do CAEd e de outros profissionais que atuem com as avaliações em larga escala no Brasil. Como vertente metodológica, adotamos o estudo de caso com uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados a partir de questionários e entrevistas, a fim de entendermos o contexto no qual se insere esta pesquisa, a organização do CAEd e a visão dos seus profissionais acerca dos desafios cotidianos associados aos testes externos da instituição.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Ciências Humanas. Anos Iniciais. Formação de professores.

ABSTRACT

This research, conducted within the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education at the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to analyze the work of developing assessment instruments by the Human Sciences team analysts at CAEd, particularly concerning the construction of assessment tools for the Early Years of Elementary Education. The choice of this theme emerged from the challenges faced in the daily work of these professionals, since the recent increase in demand for external assessments in this area for the first stage of Elementary Education. In addition to identifying the potentialities and challenges related to large-scale assessment in Human Sciences, we seek to understand the specificities of assessment instruments designed for the Early Years in History and Geography. Based on this, we will analyze the particularities of this field of knowledge, potential gaps in the training of its professionals, and the national guiding documents for its teaching, with the objective of proposing an Educational Action Plan aimed at improving the training of CAEd staff and other professionals involved in large-scale assessments in Brazil. Methodologically, we adopted the case study with a qualitative approach, collecting data through questionnaires and interviews to understand the context of this research, the organization of CAEd, and the perspectives of its professionals regarding the daily challenges associated with the institution's external assessments.

Keywords: Large-scale assessment. Human Sciences. Early Elementary Grades. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplo da estrutura de item de 5º ano de Língua Portuguesa **37**
Figura 2 - Item de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental com suporte de texto **38**
Figura 3 - Item de História do 9º ano do Ensino Fundamental com suporte de imagem **39**
Figura 4 - Item de História do 3º ano do Ensino Médio com suporte de linha do tempo **40**
Figura 5 - Item de Geografia do 3º ano do Ensino Médio com gráfico como suporte **41**
Figura 6 - Item de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental com suporte de imagem **54**
Figura 7 - Exemplo de item de História para o 2º ano do Ensino Fundamental **56**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Experiências de avaliação externa em Ciências Humanas no Brasil **28**

Quadro 2 - Equipes do setor de Instrumentos de Avaliação da Fundação CAEd **32**

Quadro 3 - Equipes de revisão ortográfica e editoração de itens e testes do setor do Instrumentos de Avaliação da Fundação CAEd **33**

Quadro 4 - Itens de Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio utilizados como exemplo **42**

Quadro 5 - Formação dos colaboradores da Equipe de Ciências Humanas do CAEd **43**

Quadro 6 - Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2019 ..... **48**

Quadro 7 - Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2020 ..... **49**

Quadro 8 - Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2021 ..... **50**

Quadro 9 - Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2022 ..... **51**

Quadro 10 - Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2023 ..... **53**

Quadro 11 - Itens exemplos de Anos Iniciais do Fundamental **58**

Quadro 12 - Participantes da pesquisa a partir do método utilizado e da atuação no CAEd **78**

Quadro 13 - Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas de acordo com os analistas do CAEd **89**

Quadro 14 - Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas para os Anos Iniciais de acordo com os analistas do CAEd **92**

Quadro 15 - Ação 1: aperfeiçoamento dos procedimentos técnicos da construção dos instrumentos de avaliação **108**

Quadro 16 - Ação 2: formação sobre temas atuais da avaliação em larga escala **109**

Quadro 17 - Ação 3: Formações para os analistas de Ciências Humanas sobre as especificidades da área e sobre a construção de itens para os Anos Iniciais **111**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAME	Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROAV	Programa de Apoio à Avaliação Educacional
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEMI	Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar do Estado do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIAREM	Seminário Integrado de Avaliação das Redes Públicas Estaduais e Municipais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SEE MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DOS ANOS INICIAIS E ELABORAÇÃO DE ITENS DE CIÊNCIAS HUMANAS: ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DO CAED ... 20

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL 21

2.1.2 As Ciências Humanas nas avaliações em larga escala do Brasil 25

2.2 O PAPEL DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd) NOS TESTES EXTERNOS NACIONAIS 29

2.2.1 O desenvolvimento da pesquisa educacional e a organização do setor de Instrumentos de Avaliação do CAEd 30

2.3 AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CAED: A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO 33

2.4 A FORMAÇÃO DOS ANALISTAS DA EQUIPE DA ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS 42

2.5 OS PROJETOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED E A DEMANDA DE ITENS PARA OS ANOS INICIAIS 46

2.5.1 Os instrumentos de avaliação em larga escala de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 53

3 A ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO: OS CURRÍCULOS E A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS 62

3.1 AS CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURRÍCULOS NACIONAIS DE ANOS INICIAIS 62

3.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 69

3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA 73

3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO 78

3.4.1 Eixo I: Sobre a formação profissional e a atuação no CAEd 80

3.4.2: Eixo II: Sobre a formação enquanto Analista de Avaliação 82

3.4.3 Eixo III: Sobre a construção dos itens e testes e os desafios cotidianos do trabalho como analista de avaliação 87

3.4.4 Eixo IV: Um espaço para outras considerações.....94

3.4.5 As potencialidades e os desafios do CAEd sob a perspectiva da coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação da instituição 96

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIAIS AÇÕES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO CAED 105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS.....116

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ANALISTAS DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS VIA *GOOGLE FORMS* 122

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM O LÍDER DA EQUIPE DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED 123

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM A COORDENADORA DO SETOR DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CAED 124

ANEXO A - E-MAIL ENVIADO PARA OS ANALISTAS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED COMO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA.....125

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...126

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se estrutura a partir da análise de um caso de gestão inserido no contexto cotidiano de uma equipe de colaboradores do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição que busca possibilitar e aprofundar as investigações sobre avaliação em larga escala no Brasil e suas contribuições para a melhoria do cenário educacional do país. Nos seus anos de atuação, o CAEd passou por diferentes transformações, que serão pontuadas no decorrer desse texto, mas mantém, até a atualidade, o seu compromisso no amparo aos pesquisadores da área no propósito de construção de uma educação brasileira de qualidade.

Atualmente, o CAEd se configura como um Órgão Suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cabendo ressaltar, ainda, que a sua criação faz parte de um contexto histórico mais amplo de grandes modificações sociais e políticas no Brasil, que, em um processo de redemocratização após mais de duas décadas de Ditadura Civil-Militar, delimitou, a partir da promulgação da Constituição Federativa de 1988, a educação como um direito social para todos os brasileiros.

As avaliações em larga escala se estabelecem, no Brasil, como um instrumento de diagnóstico da oferta e da qualidade da educação pública nacional, relacionando-se também a demandas e transformações existentes no cenário econômico e político internacional. Destacamos, entretanto, que a aplicação dos testes em si não garante um avanço no que se refere ao aprimoramento do ensino, mas, com uma apropriação efetiva dos seus resultados, oferece importantes subsídios para a elaboração de políticas públicas por agentes políticos, e de reflexão para sujeitos escolares, diagnosticando as maiores dificuldades dos estudantes e possibilitando uma maior adequação aos diferentes contextos socioculturais.

Considerando as potencialidades sociais e pedagógicas da avaliação em larga escala, o foco central dessa pesquisa se volta à elaboração dos instrumentos de avaliação – os itens[1] – para os testes externos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos conteúdos de História e Geografia. Partindo das

[1]Um item representa um tipo de questão, mas está necessariamente ligado a um processo avaliativo, possui técnicas especificas e visa avaliar somente uma habilidade por vez.

necessidades da equipe de Ciências Humanas (CH) do CAEd, que tem sido demandada devido ao aumento do número de testes neste campo nos últimos anos, pontuaremos os principais desafios na construção dos itens para os primeiros anos do Fundamental, os elementos que justificam esses percalços, assim como caminhos possíveis de superação dos mesmos.

Aqui, salientamos que existe uma dificuldade de se encontrar evidências oficiais que justifiquem esse caso de gestão, em razão das dos lapsos existentes nos próprios registros e na possibilidade de acesso aos documentos do CAEd. Por isso, estruturaremos tal pesquisa também a partir das vivências da pesquisadora e dos outros analistas de Ciências Humanas da instituição, abrindo, além de mais espaço a estes profissionais, maiores possibilidades de superação das dificuldades.

Vale ressaltar que a ampliação da procura por testes de Ciências Humanas – como será demonstrado ao longo deste texto - é percebida, em parte, após a pandemia da Covid-19, que assolou o mundo principalmente entre os anos de 2020 e 2022. Como, naquele contexto, as aulas presenciais foram suspensas e os professores e estudantes tiveram que readequar seus cotidianos ao ensino remoto, muitos alunos passaram a enfrentar maiores dificuldades na aprendizagem, já que nem todos, por exemplo, possuíam o acesso adequado a computadores e à internet. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, 7.280 milhões de famílias ainda não possuíam conexão à internet em casa: aproximadamente 28,2 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade e 3,6 milhões de estudantes (IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 4º trimestre, 2021).

Tal problemática se aprofunda ainda mais nas primeiras etapas de ensino, pois as crianças, além de estarem passando por importantes processos de socialização, necessitam de maior suporte e mais proximidade com os seus professores. Assim sendo, a aplicação de testes externos representou um grande aliado e uma importante ferramenta para as secretarias diagnosticarem e acompanharem os impactos causados na educação por essa pandemia.

Destacamos aqui também o interesse pessoal da pesquisadora sobre o tema, uma vez que, desde a graduação, está associada aos estudos sobre educação. Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possui também pós-graduação em Ensino de História e graduação corrente em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente, exerce a função de Analista de Instrumentos de

Avaliação no CAEd e de professora de História na rede pública do estado de Minas Gerais, em turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na prática enquanto colaboradora da Fundação CAEd, utiliza os conhecimentos obtidos não só nos estudos acadêmicos, mas também na relação rotineira que experiencia com os estudantes das etapas supracitadas.

Assim, a pesquisa pretende responder à seguinte questão: quais são os desafios e perspectivas relacionados à elaboração de itens de Ciências Humanas para as avaliações em larga escala dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como superá-los técnica e pedagogicamente? O objetivo geral da pesquisa é analisar as dificuldades encontradas pelos analistas de Ciências Humanas da Fundação CAEd na elaboração de instrumentos de avaliação externa para os Anos Iniciais e as perspectivas de aprimoramento e adequação dos itens da área para tal ciclo pedagógico.

Os objetivos específicos, que são desdobramentos do objetivo geral, consistem em: 1) descrever o cotidiano de trabalho da equipe de Ciências Humanas do CAEd, buscando identificar possíveis lacunas na formação dos profissionais no que se refere à elaboração de itens e à aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Fundamental; 2) analisar as especificidades desta área de conhecimento, a formação dos seus profissionais e os documentos nacionais norteadores do seu ensino; 3) propor um Plano de Ação Educacional visando ao aprimoramento da formação dos colaboradores do CAEd de Ciências Humanas em Anos Iniciais e de outros profissionais que almejam compreender o processo de construção das avaliações em larga escala no Brasil. Para tanto, dividiremos essa dissertação em cinco capítulos: a introdução, um segundo capítulo descritivo, um terceiro capítulo analítico, um quarto capítulo propositivo e um quinto capítulo conclusivo.

O capítulo 2 trará discussões referentes às avaliações em larga escala no Brasil, ao surgimento e ao desenvolvimento da pesquisa em educação do CAEd, à organização das suas equipes – especialmente a de Ciências Humanas – e aos percalços encontrados pelos colaboradores na construção dos instrumentos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Descreveremos o processo de consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, como, por exemplo, a partir do surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e dos resultados do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb[2]), suas concepções e impactos na esfera educacional do país e também o surgimento de sistemas de avaliações estaduais, inclusive com testes de Ciências Humanas. Além disso, destacaremos os conceitos de avaliações diagnóstica, formativa e somativa, assim como apresentaremos algumas informações sobre como são feitas as análises dos seus resultados.

Sobre o CAEd, abordaremos seu surgimento como uma instituição voltada à pesquisa em educação do Brasil, ressaltando seu percurso histórico, seus propósitos e princípios educacionais, sua relação com a Universidade Federal de Juiz de Fora e a recente criação da Fundação CAEd. Apresentaremos a organização interna do CAEd, seus principais projetos atuais e a estruturação das suas equipes, descrevendo alguns projetos da equipe de Ciências Humanas do CAEd dos últimos cinco anos e o aumento da demanda por itens de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no período pós-pandêmico. Abordaremos também a organização da equipe de Ciências Humanas do CAEd, como são divididas e realizadas as tarefas cotidianas e a formação e a prática pedagógica dos analistas.

O capítulo 2 será também destinado à apresentação dos aspectos técnicos e pedagógicos dos itens de Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, a partir do processo de sua elaboração, revisão e editoração; e da apresentação de exemplos de itens de História e Geografia desses ciclos de ensino. Apresentaremos aqui também as especificidades técnicas e pedagógicas dos itens de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Fundamental, assim como os principais desafios encontrados pela equipe do CAEd na sua apropriação – objeto principal da nossa pesquisa. Os obstáculos, que serão explicados no decorrer do trabalho, se referem, principalmente, às falhas na formação dos profissionais, aos poucos espaços formativos, ao tempo limitado de diálogo entre as equipes e à alta demanda de trabalho.

No capítulo 3, nos voltaremos à análise do caso de gestão, assim como às discussões teóricas sobre currículo e sobre as Ciências Humanas nos Anos Iniciais. Analisaremos, então, o principal documento norteador do ensino de Ciências Humanas no Brasil – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e evidenciaremos

[2]Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos associados à qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb utiliza os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

a maneira pela qual esses componentes curriculares devem ser trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelos pedagogos. Destarte, poderemos também analisar as especificidades a serem consideradas nos instrumentos de avaliação externa para tal etapa de ensino e constatar a necessidade de uma formação mais compatível para os analistas de Ciências Humanas do CAEd.

Ademais, o capítulo 3 apresentará discussões referentes à ausência da temática da avaliação em larga escala na formação inicial de professores, como também a metodologia utilizada para a coleta de informações de campo. Contaremos com a entrevista da coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação do CAEd e do líder da equipe de Ciências Humanas, além da aplicação de questionários abertos aos outros profissionais do setor (quatro de História e quatro de Geografia), que geraram dados que corroboraram com o referencial teórico e reforçaram as hipóteses deste trabalho.

Por fim, considerando as discussões feitas e a importância de uma formação mais específica de Ciências Humanas para os Anos Iniciais, proporemos, no capítulo 4, um Plano de Ação Educacional que tenciona aprofundar esses debates no interior da Fundação CAEd e propiciar uma maior relação entre as suas diferentes equipes, especialmente as de Pedagogia e de Ciências Humanas, o foco deste estudo. Acreditamos que a formação dos profissionais de avaliação do CAEd deve se dar de maneira contínua e interdisciplinar, uma vez que, segundo consta na BNCC e ressaltaremos nessa pesquisa, a interdisciplinaridade é elemento essencial no processo de apropriação dos conteúdos de Ciências Humanas pelos estudantes dos primeiros anos do ensino básico.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DOS ANOS INICIAIS E ELABORAÇÃO DE ITENS DE CIÊNCIAS HUMANAS: ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DO CAED

Neste capítulo serão apresentadas discussões referentes às avaliações em larga escala no Brasil, ao surgimento e ao desenvolvimento da pesquisa em educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), à organização das equipes do CAEd – especialmente a de Ciências Humanas – e aos percalços encontrados pelos seus colaboradores na construção dos instrumentos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, objetivamos delimitar o caso de gestão, que está voltado aos desafios e à análise das especificidades dos instrumentos de avaliação dos Anos Iniciais para as áreas de História e Geografia do setor de Instrumentos de Avaliação[3] do CAEd.

O texto que segue está dividido em cinco seções: em uma primeira seção, apresentamos um panorama geral do cenário educacional internacional e o processo de implementação de reformas educacionais na América Latina e em outros lugares do mundo. Dentro dessa conjuntura, salientaremos, então, a partir da década de 1990 no Brasil, a inserção de uma nova lógica educacional – influenciada pelo cenário externo, mas também pelo contexto político de redemocratização do país –, que trouxe consigo a instauração de sistemas de avaliação nacionais e estaduais. Sobre esta temática, Bonamino e Sousa (2012) discorrem sobre o que chamam de as três gerações de avaliações em larga escala no Brasil e a maneira pela qual elas afetam de diferentes formas os contextos escolares do país.

Em um segundo momento, destacaremos alguns estados brasileiros que se estabeleceram como pioneiros no país na implementação de testes em larga escala de Ciências Humanas e voltaremos nosso olhar para o contexto de criação do CAEd, seus propósitos constituintes e a sua atuação no cenário das avaliações externas do Brasil. Apresentaremos sua organização interna, o funcionamento das suas equipes, o processo de construção dos instrumentos de História e Geografia, assim como a formação dos seus colaboradores, o que explica, em certa medida, as dificuldades enfrentadas na elaboração e revisão dos itens destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Descreveremos a estrutura de alguns exemplos de itens dos Anos

[3]O setor de Instrumentos de Avaliação é a equipe do CAEd destinada à construção dos instrumentos avaliativos (itens e testes), que permitem verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Finais do Ensino Fundamental, comparando-os aos aspectos técnicos e pedagógicos dos instrumentos dos ciclos iniciais dessa etapa de ensino. Além disso, apresentaremos os projetos da equipe de Ciências Humanas do CAEd de 2019 a 2023, destacando o aumento desse número e também a ampliação dos programas que avaliam, nesta esfera do conhecimento, os Anos Iniciais.

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as atuais políticas educacionais brasileiras devem ser compreendidas em um quadro social mais amplo, a partir das relações políticas associadas a um movimento global de reestruturação da economia capitalista. Considerando essas políticas públicas como elementos dotados de intencionalidades e influências, os autores entendem que, no cenário neoliberal, tornou-se prioridade, a partir do fim da década de 1980 e do início da década de 1990, a execução de reformas nos sistemas educativos ao redor do mundo. Nos países em desenvolvimento, esses processos de reconstrução e reforma acompanharam prerrogativas de grandes agentes do capital que agem, sobretudo, pelas prescrições do Banco Mundial, influenciando também as políticas educacionais brasileiras desse contexto histórico (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003).

Brooke (2012) também analisa as transformações educacionais ocorridas nessa conjuntura, destacando o papel de eventos como a Conferência de Jomtien de 1990 – que estabeleceu a educação como um direito humano fundamental - e dos bancos de desenvolvimento, das agências de assistência bilateral e até de ONGs internacionais na divulgação das reformas sob a lógica da globalização. Segundo Brooke (2012), as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 possibilitam compreender que os governos passaram a associar a qualidade da educação à modernização e ao desenvolvimento econômico, sendo esta vista como uma ferramenta indispensável para a competitividade dos países no cenário internacional. Sob tal panorama, Brooke (2012) assinala como parte integrante dessas transformações a implantação de novos sistemas de avaliação padronizada na América Latina, que aspiravam à garantia da uniformidade das propostas educacionais, baseadas em critérios quantitativos da qualidade de ensino.

> Na maioria dos países, são especificados os objetivos gerais de descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também de cobrar maior responsabilidade da escola, investir mais e melhor na formação do professor e conectar a escola às demandas da sociedade (Brooke, 2012, p. 326).

Bonamino e Sousa (2012), no que se refere ao Brasil, identificam três gerações de avaliações externas, a partir da década de 1990, que coexistem nas redes de ensino e são caracterizadas a depender do grau de interferência nos currículos escolares. As avaliações de primeira geração possuem como objetivo diagnosticar a qualidade educacional, com resultados divulgados em meios públicos e não necessariamente devolvidos para as escolas. As de segunda geração, apesar de retornarem os resultados para as escolas, não estabelecem diretamente impactos materiais, somente os simbólicos, como o reconhecimento dos resultados e a mobilização da comunidade escolar (Bonamino; Sousa, 2012).

Por outro lado, as avaliações de terceira geração possuem como característica a intensa responsabilização por meio de recompensas ou sanções vinculadas aos resultados dos estudantes e das escolas. Aqui inclui-se o estabelecimento de metas e de remunerações (Bonamino; Sousa, 2012).

Como exemplos das avaliações de primeira geração, Bonamino e Sousa (2012) dão foco ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), introduzido no Brasil enquanto política pública no final da década de 1980. Segundo as autoras, desde sua concepção, o Saeb caracteriza-se por ser um sistema de avaliação que visa monitorar a qualidade educacional dos estados brasileiros - incluindo as escolas particulares -, por meio do foco nas séries conclusivas de cada ciclo, da priorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por ser de base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência nas escolas e no currículo escolar (Bonamino; Sousa, 2012).

Na temática desta dissertação, vale ressaltar que, nos anos de 1997 e 1999, o Saeb integrou as Ciências Humanas nos seus testes do 3º ano do Ensino Médio. Após essa experiência inicial, só se avaliou novamente essa área no Saeb no ano de 2013, a partir de um processo de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e da revisão e atualização das matrizes utilizadas (Carrê, 2014). Considerando-se a mesma conjuntura histórica, as Ciências Humanas ganharam um pouco mais de

espaço com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é destinado aos estudantes do 3º ano.

Ao contrário das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é possível perceber que as áreas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza ainda estão em processo de consolidação no cenário brasileiro da avaliação externa, uma vez que, após as experiências iniciais, pouco se avançou no Brasil. De acordo com Carrê (2014), o campo das Ciências Humanas enfrentou a primeira experiência com a avaliação no final da década de 1980 e no início da década de 1990, quando se avaliou, no Paraná, a disciplina de Estudos Sociais e, em um projeto de renovação curricular do estado de São Paulo conhecido como Escola Padrão, os conteúdos de História e Geografia. Posteriormente e, como citado, há a presença das Ciências Humanas no Saeb nos anos de 1997, 1999 e 2013 e no Enem, criado nesse mesmo momento.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do Saeb ocorria, Bonamino e Sousa (2012) apontam que os estados e municípios passaram também a implantar as próprias avaliações que possuíam um caráter mais específico. É nesta conjuntura que há a criação do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave) de Minas Gerais e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) do Ceará. Para as autoras, o surgimento dessas avaliações e, anos depois, da Prova Brasil, fez com que o foco no diagnóstico educacional desse espaço ao subsídio de políticas públicas de responsabilização – na lógica de prestação de contas à sociedade -, inaugurando as duas outras gerações de avaliação no Brasil (Bonamino; Sousa, 2012).

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), criado em 2000 por meio de uma parceria da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) com o CAEd/UFJF, avalia estudantes das escolas das redes estadual e municipal mineiras. No início, eram avaliados os anos finais de cada ciclo (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) através do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). A partir de 2006, origina-se também o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) que integrava o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Na atualidade, contempla apenas o 2º ano (Portal Simave, 2021).

> Em 2000, o Simave/Proeb testou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2002, quando deveria repetir o ciclo de 2000, examinou

> apenas Língua Portuguesa. Em 2003, primeiro ano do governo de Aécio Neves (2003-2006), quando o ciclo de 2001 deveria se repetir, foi testado apenas o desempenho em Matemática. Em 2004 e 2005, não houve aplicação dos testes do Proeb. Desde 2006, o Proeb vem sendo aplicado regularmente todos os anos, avaliando Língua portuguesa e Matemática. [...] Além dos testes cognitivos, alunos, professores e diretores respondem a questionários contextuais. (Franco; Calderón, 2017, p. 141-142).

Franco e Calderón (2017) destacam que a estrutura do Simave nos seus primeiros anos o caracteriza como uma avaliação de primeira geração devido ao seu caráter diagnóstico, que pretendia a criação de planos para a melhoria da educação sem que os resultados dos testes fossem utilizados como meios de responsabilização e de comparação entre as escolas. No entanto, com os governos de Aécio Neves e o Programa Choque de Gestão, assim como no governo de Antonio Anastasia, essas avaliações ganharam uma nova concepção, uma vez que começaram a basear políticas de responsabilização de professores e gestores escolares, que vão desde a ampla divulgação dos resultados até o estabelecimento de recompensas salariais e prêmios por produtividade.

Atualmente, o Simave contempla também avaliações formativas[4] para a rede estadual, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em todos os componentes curriculares e em todas as modalidades de ensino (regular, integral e EJA), com o objetivo de obter informações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Portal Simave, 2021).

Por outro lado, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) foi criado, em 1992, pela Secretaria da Educação do estado. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática, a princípio aplicados ao Ensino Fundamental, hoje abrangem também o Ensino Médio e a EJA da rede pública de ensino – estadual e municipal. O sistema oferece também questionários a professores e gestores e avalia o perfil socioeconômico dos estudantes. Assim, “são analisados não apenas os resultados de desempenho, mas também o perfil e a experiência dos profissionais envolvidos na educação do estado” (Fundação CAEd, 2021).

Além disso, no Ceará, há o Programa Alfabetização na Idade Certa – o Paic.

---

[4]O conceito de avaliação formativa será melhor especificado no decorrer desse texto. Em linhas gerais, ela se caracteriza pelo seu aspecto processual e por ocorrer durante a aprendizagem dos estudantes.

> Esse programa é monitorado por meio da avaliação do Spaece-Alfa, cujos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual e nas redes municipais dos 184 municípios cearenses, são avaliados anualmente, nas habilidades de procedimentos de leitura (Avaliação e Monitoramento Ceará, 2021).

O Ceará incluiu, em 2012, as Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) em suas avaliações do 3º ano do Ensino Médio. No entanto, o estado não deu continuidade à avaliação dessas disciplinas, retomando, a partir de 2013, o foco somente em Língua Portuguesa e Matemática em todas as etapas escolares (Carrê, 2014).

Bonamino e Souza (2012), também como exemplo da segunda geração de avaliação, analisam a Prova Brasil, criada em 2005 para ser aplicada a cada dois anos e para monitorar as singularidades dos municípios e das escolas, visando ao estabelecimento de metas e de novas práticas pedagógicas. De acordo com as autoras, quando os resultados da Prova Brasil passam a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a serem amplamente divulgados, aumenta-se também a pressão sofrida pelos professores para que a qualidade da educação melhore. Já no seu primeiro ano, a Prova Brasil avaliou mais de 3 milhões de estudantes, ao contrário do Saeb, que possuiu uma média amostral de mais ou menos 300 mil (Bonamino; Sousa, 2012).

A partir da Prova Brasil, Bonamino e Sousa (2012) evidenciam que a mídia começou também a divulgar os resultados dos testes através de rankings, juntamente com suas matrizes, introduzindo no país maiores perspectivas de interferência dos resultados no cotidiano das escolas. Nessa mesma lógica, se intensificam as avaliações elaboradas pelos estados, que, pelas suas características, se enquadram nas avaliações de terceira geração (Bonamino, Sousa; 2012).

Na próxima seção, destacaremos o desenvolvimento das avaliações em alguns estados brasileiros com o foco central na área de Ciências Humanas, objeto de estudo dessa pesquisa.

2.1.2 As Ciências Humanas nas avaliações em larga escala do Brasil

Nesta parte da dissertação buscamos dar relevância a outras experiências em avaliação em Ciências Humanas por entes federados do Brasil. Além dos estados de Minas Gerais e Ceará, já destacados anteriormente, podemos acrescentar Espírito

Santo, Amazonas, Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, onde foram constatadas experiências pioneiras na avaliação em larga escala com a inclusão das Ciências Humanas.

Segundo Carrê (2014) aponta, através do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Paebes, instituído pela Secretaria de Educação no ano de 2000, esse estado incluiu, a partir do ano de 2012, as disciplinas de História e Geografia nas suas avaliações do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. O Amazonas, um dos primeiros estados a inserir esse campo no seu sistema avaliativo, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas - Sadeam, avaliou, no 3º ano do Ensino Médio, Ciências Humanas logo no ano de sua criação, em 2008, além de ter abrangido Filosofia e Sociologia a partir de 2010.

Além disso, Carrê (2014) salienta que o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Saerj também teve experiências com a avaliação em Ciências Humanas. O Saerj, criado em 2008 com o propósito de analisar o desempenho dos alunos da rede pública do estado, iniciou suas atividades avaliando alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, juntamente ao Saerj, o estado do Rio de Janeiro criou, em 2011, o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – Saerjinho, que, com o objetivo de avaliar o processo de aprendizado nas escolas em uma perspectiva diferente do Saerj, incluiu, de 2013 a 2015, as Ciências Naturais e as Ciências Humanas como integrantes desse processo avaliativo dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio (Carrê, 2014). Essa avaliação, com caráter diagnóstico e formativo, era aplicada ao final de cada bimestre (Lopes, 2016).

O estado de São Paulo também conta com um sistema de avaliações, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, criado em 1996 com o objetivo de acompanhar o desempenho da educação básica do estado. De acordo com Carrê (2014), em consonância com os documentos oficiais do governo do estado de São Paulo, o Saresp avaliou, em 2009, as Ciências Humanas (História e Geografia) em suas avaliações dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, Carrê (2014) destaca a criação, em 2007, do Sistema de Avaliação Baiano da Educação – Sabe que, a partir da implementação do “Avalie Ensino Médio” de 2008 a 2013, visava avaliar as áreas do conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Abaixo, apresentamos o quadro 1, que organiza as avaliações nacionais e estaduais em Ciências Humanas a partir das experiências supracitadas.

Quadro 1: Experiências de avaliação externa em Ciências Humanas no Brasil destacadas por Carrê, 2014

Projeto	Ano	Etapas avaliadas
Saeb	1997, 1999 e 2013	3º ano do Ensino Médio
Enem	A partir de 1998	3º ano do Ensino Médio
Simave	2001	5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
Spaece	2012	3º ano do Ensino Médio
Paebes	A partir de 2012	5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
Sadeam	2008 a 2015	3º ano do Ensino Médio (a partir de 2011, avaliaram-se também etapas do Fundamental)
Saerjinho	2013 a 2015	5º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Saresp	2009	Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
Sabe	2008 a 2013	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações bibliográficas coletadas.

Como exposto no quadro 1, se comparado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as Ciências Humanas ainda ocupam pouco espaço no cenário das avaliações externas no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental. Nos projetos destacados, não se avaliou, em nenhum ano, os Anos Iniciais – objeto de análise do presente estudo. Vale a pena ainda salientar que a bibliografia sobre essa temática é limitada, o que não nos permitiu encontrar novos estudos específicos sobre as Ciências Humanas nas avaliações em larga escala.

Apesar disso, pudemos perceber, a partir dos projetos associados ao CAEd e principalmente após a pandemia da Covid-19, um aumento da demanda pelas avaliações em Ciências Humanas, inclusive para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso se deve, em certa medida, à necessidade e à busca de sistemas educacionais por gerar dados que possibilitassem o acompanhamento da aprendizagem e das dificuldades decorrentes do ensino remoto. De acordo com dados

levantados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com os recursos disponíveis,

> as redes estaduais passaram a aplicar testes de todo tipo. De provas concebidas pelos próprios professores para aferir a situação de suas turmas a avaliações externas em todas as escolas da respectiva rede, uma gigantesca engrenagem foi posta em movimento. O propósito era levantar informações sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, a fim de orientar os planos de recomposição (Weber, p. 13).

Segundo o Consed, as avaliações aplicadas pelo CAEd, em realidades e formatos diferentes – inclusive o digital -, serviram como ferramentas de diagnóstico para a retomada das aulas presenciais e para a recomposição das aprendizagens. Além dos resultados, que poderiam ser verificados nas plataformas, foram disponibilizadas outras informações importantes, como o detalhamento de cada habilidade avaliada nos testes e de dados pedagógicos relacionados à atuação de cada usuário (secretário, gestor regional, diretor etc.).

A ampliação dos testes de Ciências Humanas no CAEd – que será demonstrada nas próximas seções deste texto - se relaciona, assim, aos desafios encontrados pelos profissionais da educação em recompor a aprendizagem perdida durante o contexto pandêmico e justifica, em grande medida, a escolha pelo tema deste trabalho: a avaliação de Ciências Humanas para os Anos Iniciais.

Salientamos também que cada um dos sistemas de avaliação apresentados até aqui, apesar de possuírem estruturas e modelos de atuação diferentes, possuem como propósito norteador o diagnóstico das aprendizagens, visando à melhoria e ao controle da qualidade educacional dos seus respectivos locais. Defendemos, então, a importância de se refletir e analisar os processos de avaliação em larga escala no Brasil, uma vez que estes impactam, em maior ou menor grau, a organização do cenário educacional do país.

Em uma perspectiva positiva, as avaliações podem oferecer subsídios para se identificar potencialidades e gargalos existentes no ensino público, possibilitando que se reforce o que tem dado certo e que se recalcule a rota nos caminhos ainda defasados. Por outro lado, as avaliações podem acabar reforçando a pressão sofrida pelos profissionais da educação e pelos estudantes, desconsiderando o contexto de desigualdades sociais existentes no país e reduzindo a educação ao sucesso nos processos avaliativos. Entendemos, nessa perspectiva, que as avaliações externas

se constituem como ferramentas políticas, que, positiva ou negativamente, têm servido para atender a diferentes interesses. Essas, portanto, são o nosso objeto de estudo e análise.

Na seção 2.2, apresentaremos alguns elementos sobre os processos de avaliação e de pesquisa no CAEd, contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2 O PAPEL DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd) NOS TESTES EXTERNOS NACIONAIS

A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - a Fundação CAEd - caracteriza-se como uma instituição de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), credenciada pelo Ministério da Educação (MEC). Com autonomia financeira e administrativa, a fundação constitui-se como uma entidade privada – sem fins lucrativos -, destinada à execução de projetos relacionados à avaliação educacional em larga escala (Fundação CAEd, 2023). Além disso, de acordo com a página virtual da fundação, a Fundação CAEd, que iniciou suas atividades em 2019, possui como um de seus objetivos o incentivo à pesquisa científica e tecnológica nas áreas da avaliação e gestão educacionais (Fundação CAEd, 2023).

A pesquisa de avaliação desenvolvida pela Fundação CAEd agrega informações sobre os diversos aspectos dos processos educacionais. Os dados consolidados pela instituição se sistematizam no diagnóstico do desempenho dos alunos em componentes curriculares da educação básica, da gestão das redes e unidades, das condições da oferta, do contexto escolar e do exercício profissional de gestores da educação. Nesse sentido, a fundação atua de modo a incentivar a construção e a reflexão acerca de indicadores educacionais brasileiros, contribuindo para o fortalecimento dos padrões propostos pela Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988).

Importante ressaltar que o Projeto CAEd – um centro de pesquisas da UFJF e norteador dos princípios da fundação – surgiu anteriormente. De acordo com Tocantins (2018), este está relacionado ao contexto de desenvolvimento de políticas públicas que almejavam ao monitoramento da qualidade educacional através das avaliações de larga escala. Essas avaliações caracterizam-se por serem aplicadas de maneira padronizada e externa às instituições educacionais e atingirem um expressivo

número de estudantes. Em consonância com Pontes (2011), Tocantins (2018) destaca que, ao contrário das avaliações internas escolares, esses testes são elaborados a partir das chamadas matrizes de referência e buscam avaliar um conjunto de competências e habilidades específicas, diferenciando-se das análises feitas na rotina escolar por um professor.

Tocantins (2018) ressalta que a criação do CAEd se deu em 1998, a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), oferecido pelo Ministério da Educação em 1997, objetivando incentivar instituições especializadas em avaliação educacional e em pesquisas nessa área. Segundo Tocantins (2018), a história do CAEd, que inicialmente possuía o nome de Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (Lame), foi marcada por diferentes momentos e desafios. Em 2024, o CAEd atuou em quase todos os estados do país, a partir de avaliações destinadas a diferentes etapas de ensino.

2.2.1 O desenvolvimento da pesquisa educacional e a organização do setor de Instrumentos de Avaliação do CAEd

A equipe de Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas do CAEd é composta, em 2025, por dez analistas de avaliação, sendo cinco de História e cinco de Geografia. Essa equipe é responsável pela elaboração e revisão dos itens de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, pela modelagem dos testes, assim como pela elaboração das resoluções comentadas destinadas às secretarias municipais ou estaduais ao final dos projetos. As tarefas são divididas de acordo com cada demanda, mas todos participam dos processos em sua totalidade, ficando destinados, em maior ou menor grau, a determinada função.

Vale ressaltar que, anteriormente, o funcionamento do trabalho no interior do setor de Instrumentos de Avaliação se dava a partir da divisão entre os colaboradores destinados à elaboração, à revisão e à montagem de testes. A configuração atual, então, uniu essas funções, realizadas agora por todos os membros das equipes, que acompanham o processo de construção da avaliação em sua totalidade. Em uma análise positiva, essa nova estrutura possibilitou que os colaboradores tivessem uma melhor dimensão do todo, realizando suas tarefas de maneira mais alinhada ao

objetivo final. Por outro lado, o acúmulo de funções exigiu uma maior organização pessoal do tempo disponível para a execução das atividades e diminuiu a especialização de cada setor da equipe.

Além da equipe de Ciências Humanas, existe, no interior dos Instrumentos de Avaliação, a de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Os colaboradores das equipes de Língua Portuguesa e Matemática ficam responsáveis pela organização de projetos desses conteúdos a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Aqui, destacamos que, dentro da equipe de Língua Portuguesa e Matemática, existem também profissionais formados em Pedagogia, responsáveis pela construção dos instrumentos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As equipes de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e de Ciências Humanas (Geografia e História) possuem projetos relacionados às suas respectivas áreas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, ao contrário das equipes de Português e Matemática, não possuem colaboradores com formação específica em Pedagogia, uma vez que o número de testes destinados aos Anos Iniciais em Ciências da Natureza e Ciências Humanas é bastante inferior.

Apresentamos abaixo um quadro com o quantitativo de pessoas em cada uma dessas equipes.

Quadro 2: Equipes do setor de Instrumentos de Avaliação da Fundação CAEd

Equipe	Número de pessoas	Área de formação
Coordenação	1	Pedagogia
Língua Portuguesa	18 (3 estagiárias)	Letras/Pedagogia
Matemática	15	Matemática/Pedagogia
Ciências da Natureza	10	Biologia, Física e Química
Ciências Humanas	10	Geografia e História

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na Fundação CAEd em janeiro de 2025.

Cada uma destas equipes demonstrada no quadro 1 conta com um interlocutor, responsável pela organização e divisão das funções internas, além da participação nas reuniões com a coordenadora responsável pelos Instrumentos de Avaliação. Na equipe de Ciências Humanas, como já citado anteriormente, existem 10 colaboradores no total (5 de História e 5 de Geografia). A de Ciências da Natureza também conta com 10 (4 licenciados em Biologia, 3 em Química e 3 em Física). Em Língua Portuguesa atuam 18 pessoas (sendo 2 pedagogas e 3 estagiárias) e, na Matemática, 15 (3 pedagogas).

Além disso, destacamos no quadro abaixo outros setores de Instrumentos de Avaliação importantes para a construção dos testes do CAEd e que interferem diretamente nas equipes citadas anteriormente: a editoração e a revisão ortográfica.

Quadro 3: Equipes de revisão ortográfica e editoração de itens e testes do setor de Instrumentos de Avaliação da Fundação CAEd

Equipe	Número de pessoas	Área de formação
Editoração	12 (1 estagiária)	Artes e Design/Comunicação
Revisão Ortográfica	7	Letras

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na Fundação CAEd em janeiro de 2025.

A equipe de Revisão Ortográfica, evidenciada no quadro 2 e composta por 7 colaboradores formados em Língua Portuguesa, possui acesso aos itens de todas as outras equipes e é responsável por conferir as regras gramaticais e a utilização adequada dos suportes: etapa considerada primordial na revisão dos instrumentos e dos testes. A Editoração, por outro lado, com 12 integrantes, responsabiliza-se pela parte gráfica: editoração dos itens e testes, melhora nas imagens utilizadas etc.

Esses colaboradores possuem vínculo celetista com a fundação, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais. Relembramos que as equipes de Língua Portuguesa e Editoração contam com estagiários, já listados nos quadros acima (3 na Língua Portuguesa e 1 na Editoração). Além disso, a estrutura física da instituição aproxima os funcionários de áreas afins, possibilitando o trabalho colaborativo entre os professores. As mesas são conjuntas, abrigando 2 funcionários em cada, e cada colaborador possui um computador ligado à rede da Fundação CAEd.

Neste sentido, ressaltamos que a construção dos testes ocorre sempre em equipe e a partir da atuação de diferentes setores. Na próxima seção, apresentaremos de forma mais específica a equipe de Ciências Humanas do CAEd – nosso objeto de estudo - focando na elaboração e revisão dos itens, os projetos e a formação de seus colaboradores. As informações a seguir possibilitarão uma melhor compreensão sobre os desafios encontrados no exercício cotidiano dessa equipe.

2.3 AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CAED: A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

No processo de elaboração dos itens, de uma forma geral, é necessário atender às habilidades propostas nos currículos de cada estado ou cidade, considerando também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as classes da Matriz CAEd. Essa matriz, construída por especialistas associados à elaboração e à revisão de itens, propõe reunir as habilidades presentes nas Matrizes de Referência dos distintos sistemas de avaliação. De acordo com Tocantins (2018), tal matriz se tornou uma ferramenta importante para a equipe de Ciências Humanas do CAEd, devendo estar em constante construção, uma vez que o comportamento dos itens e das habilidades pode se modificar com o decorrer do tempo.

A elaboração dessa Matriz CAEd se deu em um momento no qual a instituição contava, em 2015, com o chamado Laboratório de Elaboração de Itens - hoje chamado Instrumentos de Avaliação. Anteriormente a esse laboratório, em Juiz de Fora, o setor de Ciências Humanas possuía apenas um colaborador contínuo – da área de História -, além da contribuição de colaboradores que eram terceirizados, contratados por demandas de projetos. Tocantins (2018) demonstra que, por conta de questões burocráticas, as contratações externas foram proibidas e a instituição enfrentou a exigência de construir uma equipe efetiva na área, compondo o Laboratório de Elaboração de Itens.

Segundo o Guia de Elaboração de Itens construído pela equipe de Ciências Humanas e o Guia Geral de Elaboração de Itens do CAEd, que visa padronizar a maneira pela qual esses itens para avaliação em larga escala - diferente das avaliações de sala de aula aplicadas pelo professor – serão construídos, os instrumentos devem possuir características específicas, que abrangem aspectos técnicos e pedagógicos necessários para a aferição adequada de determinada habilidade, baseados, teoricamente, em princípios da Psicometria[5] e em conceitos da área de conhecimento a ser avaliada. Entre esses aspectos, encontra-se o enunciado, suporte, comando e quatro (Ensino Fundamental) ou cinco (Ensino Médio)

[5]Psicometria: Teoria da medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais. A psicometria moderna tem duas vertentes: a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Pasquali, 2009).

alternativas. Em alguns casos, no lugar do enunciado e do suporte, estrutura-se uma situação-problema, que deve ser acompanhada pelo comando e pelas alternativas.

O enunciado deve se estruturar de modo que se tenha definida a ação que o estudante precisa executar (ler e/ou observar) para o tipo de suporte escolhido para o item. Esse é um incentivo para que o estudante acione recursos cognitivos buscando a solução do problema apresentado. Por outro lado, o suporte compõe o objetivo a ser alcançado pelo item por meio de imagens ou textos, que podem ser de gêneros distintos. Já o comando explicita a tarefa a ser realizada e as alternativas representam as possibilidades de resposta, sendo apenas uma correta (o gabarito). As outras são chamadas de distratores e devem se relacionar ao contexto do item e a raciocínios plausíveis do estudante.

Atualmente, a construção dos itens é orientada pela classificação hierárquica de aprendizagem da Taxonomia de Bloom, que auxilia na determinação dos objetivos cognitivos a serem alcançados pelos estudantes. Por exemplo: reconhecer, identificar, compreender, relacionar, analisar etc. Ferraz e Belhot (2010) esclarecem que a Taxonomia de Bloom é uma organização hierárquica para explicar processos que envolvem a aprendizagem e que considera aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. De acordo com as autoras,

> A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado (Ferraz; Belhot, 2010, p.423-424).

Ferraz e Belhot (2010) apontam ainda que, para que os estudantes sejam capazes de aplicar um conhecimento adquirido, os objetivos de aprendizagem devem ser bem definidos e delimitados, considerando a construção de estratégias pedagógicas e de instrumentos de avaliação. É importante, dessa forma, que os analistas de avaliação da equipe de Ciências Humanas compreendam, para além dos conteúdos relacionados a essa área, o movimento mental necessário para que o estudante alcance o gabarito do item.

Ademais, os itens precisam ser inéditos, ter uma linguagem adequada ao período de escolarização avaliado, usar devidamente elementos ortográficos e gramaticais da norma culta e priorizar uma estrutura em voz ativa e na ordem direta, não fazendo o uso de ambiguidade, de clichês, de negações, de redundâncias e/ou de palavras supérfluas, evitando também o abuso de gerúndio.

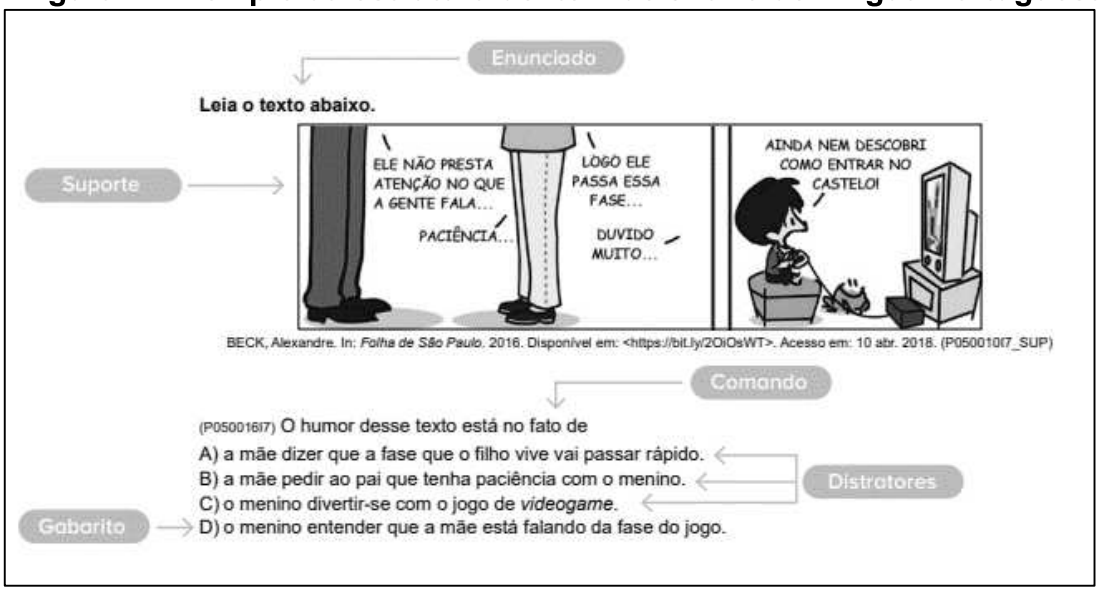
De maneira geral, cada item, após ser criado por um elaborador, passa por duas revisões de área e mais uma de ortografia, totalizando quatro olhares diferentes em um mesmo instrumento de avaliação. Depois deste processo, o item retorna ao elaborador inicial para que ele faça as adequações necessárias, pensando nas diferentes possibilidades e propostas sugeridas. Esse, geralmente, é um momento de discussão e reflexão acerca do processo avaliativo e da forma pela qual os estudantes receberão esse material.

É importante destacar aqui que o Guia de Elaboração de Itens de Ciências Humanas do CAEd foi construído a partir de uma demanda que surgiu dentro desta equipe. Apesar de já pensado anteriormente, ele foi colocado em prática por meio da pesquisa de Andreia Tocantins, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que analisou a elaboração dos instrumentos de Ciências Humanas e teve como um dos resultados a construção deste guia, que passou a servir de orientação do trabalho para os colaboradores da área em questão. De acordo com Tocantins (2018), a construção do guia específico de Ciências Humanas se tornou necessária, pois o Guia de Elaboração de Itens do CAEd, datado de 2014, não oferecia informações para a área, já que direcionava-se principalmente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Neste sentido, podemos perceber que a construção deste guia representou um avanço na área de Ciências Humanas dentro do CAEd, uma vez que passou a oferecer importantes subsídios de reflexão e de alinhamento do trabalho dos colaboradores. Para Tocantins (2018, p. 69), “é necessária a sistematização das normas para que se possa adequá-las à realidade encontrada pela área de conhecimento avaliada e, até mesmo, para as outras áreas do conhecimento”.

Assim, para ilustrar os aspectos técnicos e pedagógicos de um item, apresentamos, na figura 1, o exemplo de um item elaborado pela Fundação CAEd, retirado da Revista da Escola do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) de 2021.

Figura 1: Exemplo da estrutura de item de 5º ano de Língua Portuguesa[6]



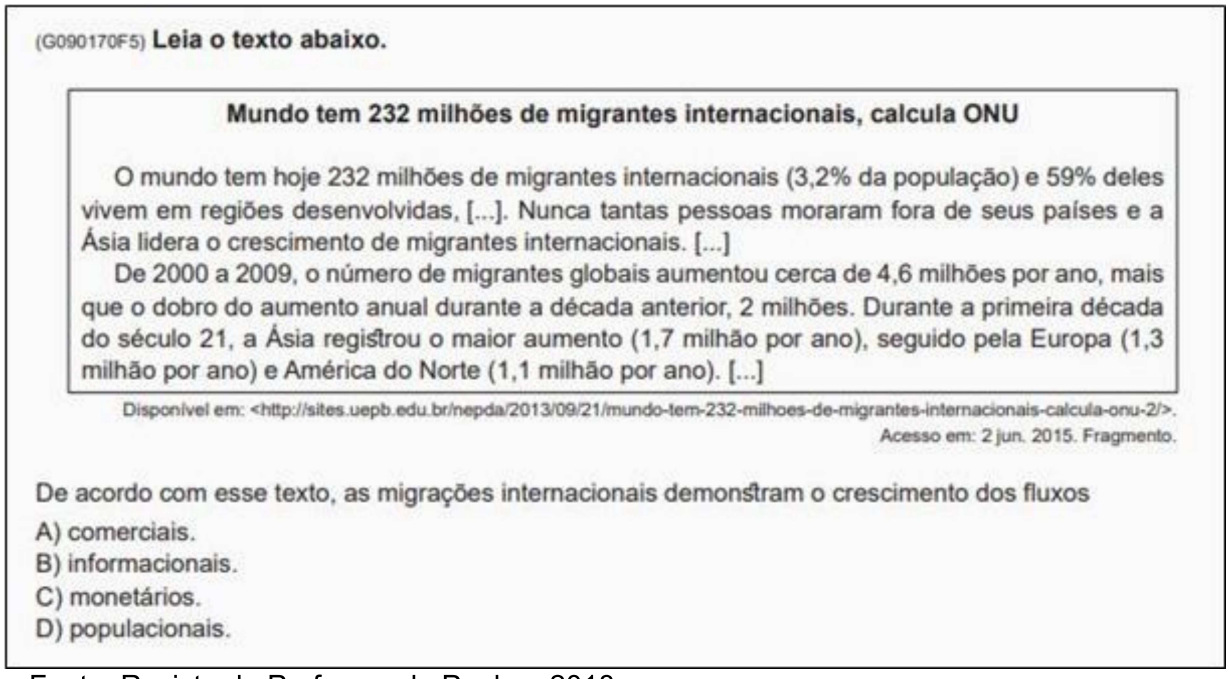
Fonte: Revista da Escola do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam, 2021).

Como mencionado anteriormente e pode ser percebido na figura 1, o instrumento de avaliação é composto por enunciado, suporte, comando e alternativas. O enunciado representa a exposição sumária do item; o suporte, o recurso ao qual o estudante tenha que recorrer para respondê-lo; o comando é o direcionamento do estudante para aquilo que se espera dele no item, imediatamente anterior às alternativas de resposta (que podem ser distratores – as alternativas erradas – ou o gabarito – a única correta).

Abaixo demonstramos, também como exemplos, itens de Geografia e História do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, os quais foram retirados de uma revista publicada pelo CAEd. No caso específico, foi utilizada a Revista do Professor do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) de 2018.

[6]Informação obtida a partir do código do item (P050016I7) presente na imagem.

Figura 2: Item de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental com suporte de texto



(G090170F5) **Leia o texto abaixo.**

Mundo tem 232 milhões de migrantes internacionais, calcula ONU

O mundo tem hoje 232 milhões de migrantes internacionais (3,2% da população) e 59% deles vivem em regiões desenvolvidas, [...]. Nunca tantas pessoas moraram fora de seus países e a Ásia lidera o crescimento de migrantes internacionais. [...]

De 2000 a 2009, o número de migrantes globais aumentou cerca de 4,6 milhões por ano, mais que o dobro do aumento anual durante a década anterior, 2 milhões. Durante a primeira década do século 21, a Ásia registrou o maior aumento (1,7 milhão por ano), seguido pela Europa (1,3 milhão por ano) e América do Norte (1,1 milhão por ano). [...]

Disponível em: <http://sites.uepb.edu.br/nepda/2013/09/21/mundo-tem-232-milhoes-de-migrantes-internacionais-calcula-onu-2/>. Acesso em: 2 jun. 2015. Fragmento.

De acordo com esse texto, as migrações internacionais demonstram o crescimento dos fluxos

A) comerciais.
B) informacionais.
C) monetários.
D) populacionais.

Fonte: Revista do Professor do Paebes 2018.

Na figura 2, apresentamos como exemplo, um item de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental com suporte de texto e habilidade de “Identificar o aumento da migração internacional como uma consequência da lógica de funcionamento dos fluxos na atualidade”. A temática desse instrumento está voltada ao aumento da migração internacional, associada a uma consequência da lógica de funcionamento dos fluxos da atualidade. Para alcançar o gabarito, os estudantes devem ler o texto e, a partir das informações extraídas, identificarem a ampliação dos fluxos populacionais como uma das consequências do processo de globalização. Os estudantes que foram capazes de marcar a alternativa D, o gabarito, provavelmente desenvolveram a habilidade demandada pelo item, que, na escala de proficiência, se insere em um desempenho básico.

Na figura 3, representamos um item de História do 9º ano do Ensino Fundamental, elaborado com um suporte de imagem.

Figura 3: Item de História do 9º ano do Ensino Fundamental com suporte de imagem

(H090248F5) **Observe a imagem abaixo.**

Disponível em: <http://migre.me/q7kCw>. Acesso em: 2 jun. 2015.

Essa imagem se refere a um evento do Pacto de Varsóvia, que era uma associação soviética contraposta à norte-americana OTAN e orientada por princípios

A) culturais.
B) econômicos.
C) militares.
D) religiosos.

Fonte: Retirado da Revista do Professor do Paebes 2018.

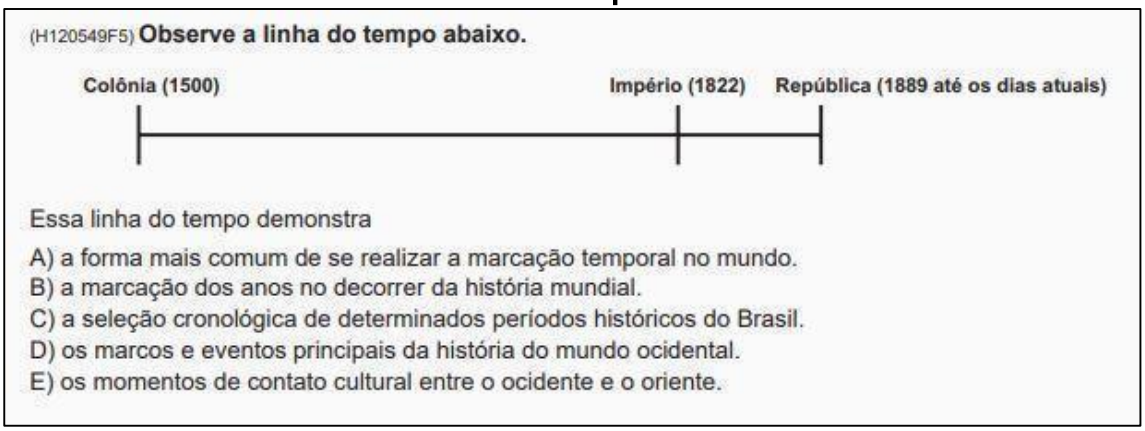
O item da figura 3 tem o conteúdo associado ao Pacto de Varsóvia, um acordo militar assinado em 1955 e que pretendia fortalecer a influência da União Soviética na Europa Oriental. Esse acordo ocorreu como uma reação à Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), protagonizada pelos Estados Unidos, que objetivava impedir o avanço do socialismo durante a Guerra Fria, período de intensa bipolarização econômica do mundo. Neste sentido, por meio da habilidade avaliada no item – “Reconhecer mecanismos de poder adotados durante a Guerra Fria” - o estudante deve ser capaz de, a partir da observação da imagem, reconhecer o Pacto de Varsóvia como um mecanismo de poder orientado por princípios militares no seu contexto histórico.

Compensa relembrar que os suportes devem cumprir a função de oferecer subsídios ao estudante para que este, juntamente aos seus conhecimentos, alcance o gabarito (caso possua determinada habilidade desenvolvida). No caso dos suportes imagéticos, os elaboradores precisam avaliar se a imagem cumpre o seu papel enquanto suporte ou se funciona somente de maneira ilustrativa, o que não deve ocorrer, nem nos casos de utilização concomitante de imagem e texto. No suporte do item referenciado, considerado fácil na escala de proficiência, é possível perceber

elementos militares na imagem utilizada, como, por exemplo, as vestimentas e o hasteamento de uma bandeira, o que conduz o estudante no reconhecimento dos princípios orientadores do Pacto de Varsóvia.

Na próxima figura, apresentamos um item de História do 3º ano do Ensino Médio.

Figura 4: Item de História do 3º ano do Ensino Médio com suporte de linha do tempo

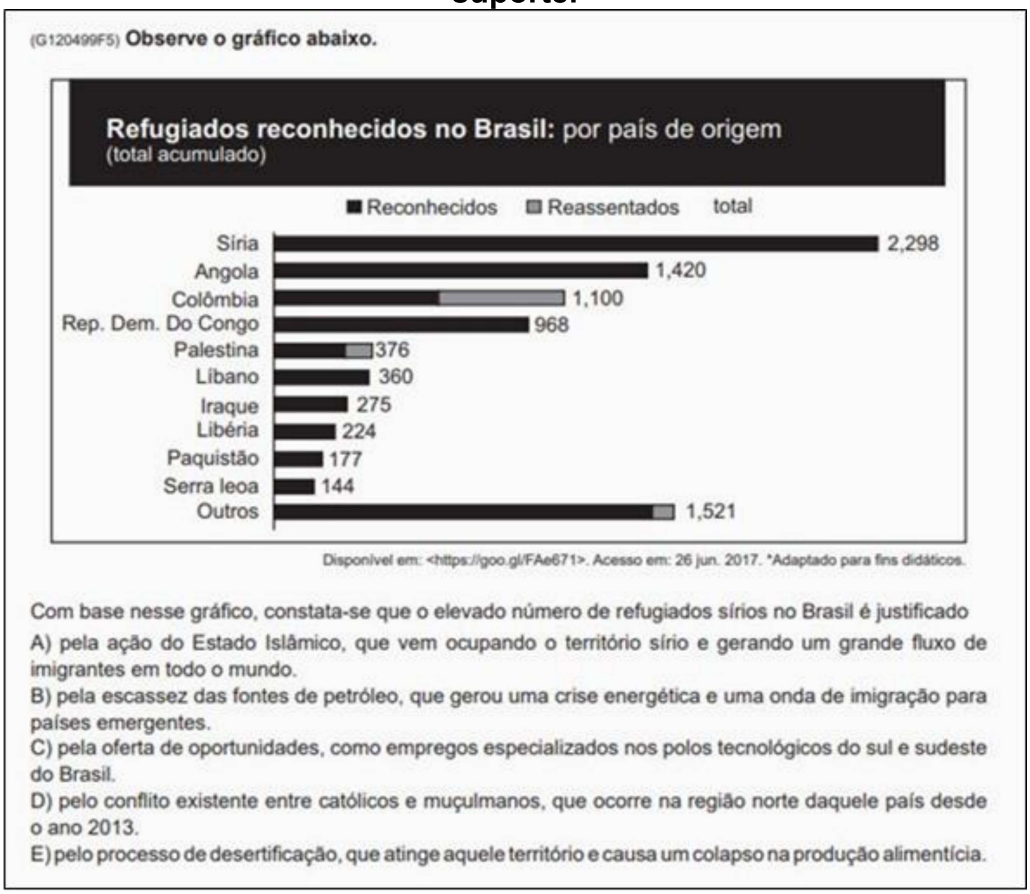


Fonte: Retirado da Revista do Paebes 2018.

Como é possível perceber na figura 4, neste caso e a partir do 1º ano do Ensino Médio, utilizam-se 5 alternativas, o que já aumenta um pouco o grau de dificuldade do instrumento. No item, avalia-se a habilidade de o estudante analisar uma linha do tempo, ferramenta constantemente utilizada para o desenvolvimento dos saberes históricos. É possível perceber no suporte três marcos da história do Brasil: o início da colonização do território, em 1500, o início do Império, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. Assim, a partir da análise correta da linha do tempo, o estudante que marcou a alternativa C provavelmente possui essa habilidade desenvolvida, considerada básica na escala de proficiência.

A figura 5 apresentará também um item de 3º ano do Ensino Médio, com algumas outras particularidades.

Figura 5: Item de Geografia do 3º ano do Ensino Médio com gráfico como suporte.



Fonte: Retirado da Revista do Paebes 2018.

O item apresentado na figura 5, compreendido como de proficiência básica na escala, possui a habilidade de “analisar gráficos que tratam sobre o aumento do fluxo migratório advindo de conflitos religiosos”. Assim, é solicitado aos estudantes que analisem o suporte e percebam o aumento do fluxo migratório advindo do conflito sírio. Para resolução do item, os estudantes devem observar o gráfico, identificando as informações nele apresentadas e localizando os maiores fluxos de migração. A partir disso, eles devem ser capazes de entender a relação existente entre o fluxo de imigrantes sírios e a guerra civil que assola o país ocupado pelo Estado Islâmico. Neste cenário, os estudantes que marcaram a alternativa A, possivelmente, possuem a habilidade desenvolvida.

Como já evidenciado, é necessário que os elaboradores de um instrumento estejam atentos a diferentes fatores, como a habilidade que se deseja avaliar, a potencialidade da imagem ou do texto como suporte, o nível de dificuldade do instrumento, o paralelismo das alternativas etc. Nesse último caso, busca-se utilizar de maneira equilibrada alternativas que, por exemplo, se iniciem no masculino ou

feminino, no plural ou no singular, assim como alternativas que façam sentido dentro da lógica do item. Deve-se tomar cuidado para que nenhuma alternativa fique mais chamativa do que a outra, o que poderia acabar estimulando o estudante ao acerto ou ao erro, deixando o diagnóstico adequado de determinada habilidade suscetível a incorreções.

Construímos abaixo um quadro que apresenta os instrumentos que foram utilizados como exemplos, organizados em código, área de conhecimento, etapa, tipo de suporte e habilidade avaliada.

Quadro 4: Itens exemplos de Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio

Item	Área	Etapa	Suporte	Habilidade
Figura 2 (G090170F5)	Geografia	9º ano	Texto	Identificar o aumento da migração internacional como uma consequência da lógica de funcionamento dos fluxos na atualidade.
Figura 3 (H090248F5)	História	9º ano	Imagem	Reconhecer mecanismos de poder adotados durante a Guerra Fria.
Figura 4 (H120549F5)	História	3º ano	Linha do tempo	Analisar uma linha do tempo sobre fatos históricos do Brasil
Figura 5 (G120499F5)	Geografia	3º ano	Gráfico	Analisar gráficos que tratam sobre o aumento do fluxo migratório advindo de conflitos religiosos.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações coletadas.

Como estruturado no Quadro 4, esta seção esteve voltada à demonstração de exemplos de itens de Ciências Humanas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio da representação de uma diversidade de etapas, habilidades e tipos de suporte possíveis. Além disso, foram salientadas aqui as especificidades existentes no processo de construção dos instrumentos de avaliação em larga escala que, como também exposto, se diferenciam das questões cotidianamente aplicadas pelos professores nas avaliações internas escolares.

Na próxima seção, abordaremos de maneira mais aprofundada a formação dos colaboradores do CAEd que atuam com os Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas, buscando identificar possíveis fragilidades que justifiquem os desafios existentes, principalmente, na elaboração de itens destinados aos Anos Iniciais.

2.4 A FORMAÇÃO DOS ANALISTAS DA EQUIPE DA ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS

Apesar dos desafios apresentados na seção anterior e que existem na formulação dos itens, os elaboradores da equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd guiam-se pela sua formação e pela sua prática em sala de aula direcionadas aos estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, atualmente, tem surgido a demanda de testes destinados aos Anos Iniciais, cujos aspectos específicos não foram vivenciados pelos analistas em suas caminhadas profissionais.

Desta forma, a elaboração de itens de CH para os primeiros anos do Fundamental, algo não tão frequente nas avaliações externas do Brasil, se estabeleceu como um grande desafio para a equipe a partir do ano de 2022.

O quadro 5 organiza a formação dos colaboradores da equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd considerando as graduações, pós-graduações e o tempo de atuação na instituição.

Quadro 5: Formação dos colaboradores de Ciências Humanas do CAEd

Colaborador	Graduação	Pós-graduação	Tempo no CAEd
1	Geografia	Mestrado em Geografia	6 anos
2	Geografia	Mestrado em Geografia	5 meses
3	Geografia	Mestrado em Geografia	5 meses
4	Geografia	Mestrado em Educação em curso	5 meses
5	Geografia	Mestrado em Geografia	5 meses
6	História	Mestrado e doutorado em História	11 anos
7	História	Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública	9 anos
8	História e graduanda em Pedagogia	Especialização em Ensino de História e mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública	3 anos
9	História	Mestrado e doutorado em História	10 meses
10	História	Mestrado e doutorado (em curso) em Serviço Social	10 meses

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas com a equipe em janeiro de 2025.

No que se refere à formação dos colaboradores da equipe de Ciências Humanas, podemos frisar que todos os profissionais possuem alguma pós-graduação, sendo a formação continuada o ponto forte do grupo. Entre os 10 integrantes da equipe, encontram-se, na História, três doutores, um mestre e uma mestranda e, na Geografia, quatro mestres e um mestrando. Apesar de a maioria não possuir uma experiência ampla no cotidiano escolar, as formações estão voltadas, sempre, para as suas respectivas áreas ou para a Educação – principalmente e, como já salientado anteriormente, para as etapas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, a maioria dos analistas atuou no início das suas carreiras em sala de aula – como professores, estagiários ou em processo de especialização – chegando, logo em seguida, ao CAEd.

O desafio com os itens dos Anos Iniciais se justifica, como demonstrado no Quadro 5, pelo fato de que os profissionais de Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas, formados em História e Geografia, possuem licenciatura voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo tido poucas experiências práticas com estudantes das etapas anteriores. Nos outros casos, frequentemente, é relembrado o contato da sala de aula para fazer as melhores escolhas de suportes e alternativas para os itens. Então, é difícil para os analistas, por exemplo, entender a melhor linguagem a ser utilizada para as crianças e se inserir no universo conhecido por elas, tão diferente do vivenciado pelos jovens e adultos.

No caso específico das Ciências Humanas, especialmente nos Anos Iniciais, há uma propensão de que os estudantes se identifiquem como centro do seu processo de aprendizagem, possuindo mais dificuldade em ampliar percepções desenvolvidas de espaço/tempo. Entretanto, como já citado, a formação dos professores de História volta-se principalmente à prática pedagógica com estudantes que já possuem essas percepções mais avançadas – a partir do 6º ano -, o que exige instrumentos de avaliação que considerem essas especificidades. Conforme Miranda (2004) aponta, a História ensinada nos Anos Iniciais relaciona-se a aspectos da memória dos alunos, impactando de diferentes formas nas atividades em sala de aula. Desse modo, as particularidades das séries iniciais do Fundamental influenciam também nos itens a serem elaborados para esse ciclo.

De qualquer maneira, os desafios têm estimulado os colaboradores da equipe de Ciências Humanas a terem maiores conversas com os colegas de mesma formação e também com os de outras áreas, buscando evitar que conceitos ainda não

apropriados pelos estudantes atrapalhem no diagnóstico preciso das avaliações. As conversas são feitas de maneira informal no cotidiano das atividades laborais, a não ser quando se marca uma revisão coletiva dos instrumentos de avaliação, algo que tem sido raro por conta da alta demanda de trabalho. Nestes casos, com os colaboradores de História e Geografia reunidos, analisam-se alguns itens selecionados, usualmente aqueles que geraram dúvidas maiores no processo de revisão interna de cada equipe (Geografia ou História) e que merecem um olhar mais atencioso do grupo completo de Ciências Humanas.

No ano de 2022, a realização de tais revisões coletivas só ocorreu duas vezes e, apesar disso, possibilitou questionamentos e trocas importantes para a equipe, especialmente no que se refere ao conhecimento interdisciplinar necessário na elaboração dos itens. Por exemplo, a equipe de Geografia compartilhou saberes sobre elementos cartográficos, que são utilizados também em itens de História, mas que não foram estudados profundamente na formação dos historiadores do grupo. Houve também debates sobre os conceitos de espaço e tempo, amplamente utilizados nos itens (inclusive de Anos Iniciais) e que possuem sentidos diferentes para as duas áreas. Ademais, foram relembradas algumas normas técnicas que devem ser seguidas nos instrumentos, como as referências permitidas de suportes de textos e imagens, o uso do vocabulário, a importância do paralelismo das alternativas etc. Fomentar o processo de diálogo entre os colaboradores é essencial, uma vez que possibilita um melhor direcionamento do trabalho e uma maior contribuição por parte de todos.

Durante o dia a dia também ocorrem conversas sobre os conceitos trabalhados nos conteúdos de cada etapa, para que não exista o risco de um estudante não alcançar um gabarito de História, por exemplo, por não ter visto ainda algum termo trabalhado na Geografia. De tal modo, busca-se sempre o alinhamento das habilidades e competências avaliadas em cada etapa.

Vale ressaltar que, no processo de revisão dos itens dos Anos Iniciais – no interior da área de Ciências Humanas -, os comentários e sugestões estão frequentemente voltados para dúvidas referentes a melhor linguagem a ser utilizada, assim como reflexões sobre os conceitos históricos que possivelmente ainda não foram apreendidos pelos estudantes dessa etapa. De uma forma geral, questiona-se: “qual melhor palavra a ser utilizada?”; “esse termo é adequado para a etapa?”; “esse

suporte possibilita que os estudantes dessa idade cheguem ao gabarito?”; “será que esta perspectiva dialoga com o que eles estão vendo em sala de aula?” etc.

O processo de construção e revisão dos instrumentos fica registrado nos arquivos dos itens, que são organizados e salvos desde a sua elaboração inicial. À vista disso, na rede do CAEd, é sempre possível retomar à versão inicial do instrumento, às sugestões e modificações feitas nas revisões de área e de Língua Portuguesa, assim como sua versão final editorada (que também passa por conferências e correções técnicas, caso seja necessário). Em contrapartida, para além das reflexões e modificações que ficam registradas, existem também diálogos informais entre os colaboradores de Ciências Humanas, que, a partir do debate de conceitos da área, por exemplo, auxiliam no alinhamento do trabalho e aprimoram a prática cotidiana.

Destaca-se ainda a interação existente entre as equipes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, explicada pela proximidade física das salas nas quais organizam-se os respectivos colaboradores. Assim como são feitas algumas problematizações entre os profissionais de História e Geografia, é possível também o diálogo entre as outras áreas, aspecto que, mesmo informal, possibilita a interdisciplinaridade e o compartilhamento de desafios, uma vez que as Exatas também possuem projetos para os Anos Iniciais. Embora exista este bom diálogo entre colaboradores próximos, falta tempo e espaço nos afazeres cotidianos para o debate com os colegas da Pedagogia, no que se refere principalmente às dúvidas relacionadas aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Em 2022, por exemplo, chegou à equipe de Ciências Humanas a necessidade de construção de testes para a Prefeitura de Joinville. Essas publicações contaram com avaliações a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, algo inédito para o setor de CH do CAEd, e que impulsionaram inclusive, a realização desta pesquisa. Por isso, as dúvidas que surgiram no decorrer do desenvolvimento do projeto despertaram a urgência de formação não só para as particularidades dos 2º e 3º anos, mas incentivaram também uma maior reflexão acerca dos 4º e 5º anos, que, apesar de já estarem presentes em outros projetos da equipe, também se diferenciam pedagogicamente das etapas subsequentes.

Na próxima seção, evidenciaremos de maneira mais efetiva e organizada o surgimento desta demanda no interior da equipe de Ciências Humanas do CAEd.

2.5 OS PROJETOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED E A DEMANDA DE ITENS PARA OS ANOS INICIAIS

Não obstante outros projetos voltados às secretarias do estado de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e do município de Recife já demandarem itens a partir do 4º ou 5º ano, a necessidade de itens dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental surgiu com o projeto da Prefeitura de Joinville, em Santa Catarina. Nessa perspectiva, os instrumentos de 4º e 5º anos, apesar de ainda desafiadores, já são mais debatidos pelos colaboradores de Ciências Humanas nas atividades cotidianas. Por outro lado, as etapas anteriores, 2º e 3º ano, são inéditas nessa prática, não só pela questão pedagógica, mas também pela técnica, uma vez que os itens dessas fases possuem formatação diferente (tamanhos da fonte e suporte, espaçamento etc.).

O projeto para Prefeitura de Joinville possui como especificidade a avaliação do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Português, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As avaliações possuem caráter formativo: iniciam-se com a avaliação diagnóstica no início do ano – que objetiva diagnosticar as habilidades consolidadas pelos estudantes no ano anterior - e se desenvolvem a partir do acompanhamento dos conteúdos de cada fase de determinada etapa. As avaliações formativas, cabe destacar, se caracterizam por serem processuais, ou seja, pretendem monitorar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em um período de tempo. Elas oferecem importantes subsídios de acompanhamento para os professores, que podem utilizar seus resultados para compreender potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Buscando, então, entender os elementos que possam justificar os desafios envolvidos na elaboração de itens para os Anos Iniciais em Ciências Humanas, apresentamos abaixo a organização dos projetos desenvolvidos pela equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd entre os anos de 2019 e 2023. Percebe-se que houve a ampliação do número de projetos, da mesma maneira que a quantidade de etapas avaliadas.

Quadro 6: Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2019

Projeto	Tipo de avaliação	Etapas avaliadas	Disciplinas avaliadas
Avaliação do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina	Somativa	2º EM Regular	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam)	Somativa	1º EM Regular	História e Geografia
Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)	Exame Banca Itinerante	Ensino Fundamental e Médio EJA	História, Geografia, Filosofia e Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no CAEd.

Em 2019, como demonstrado no quadro 6, a equipe de Ciências Humanas do CAEd esteve atrelada a três projetos: um de Santa Catarina, um do Amazonas, e um de Minas Gerais e, em nenhum deles, avaliavam-se os Anos Iniciais do Fundamental. Nos três casos, avaliavam-se as etapas finais do ensino básico - o Ensino Médio (regular e o voltado a jovens e adultos, o EJA). Nos dois primeiros casos, percebemos a organização de avaliações somativas, normalmente realizadas no final de um ciclo de aprendizagem ou etapa educacional, e que devem diagnosticar o conjunto de habilidades a serem apreendidas pelos estudantes em determinado período de tempo ou etapa de ensino.

Segundo Santos (2016), na perspectiva somativa, há o objetivo de identificar o que o estudante aprendeu até certo momento, com propósitos de certificação, seleção e hierarquização. Para o autor, o resultado de uma avaliação somativa normalmente "dirige-se sobretudo a entidades externas aos alunos, aos encarregados de educação, à comunidade escolar (professores e órgãos de direção), ao mundo do trabalho. É uma avaliação caracterizada por uma dimensão social" (2016, p. 640).

Por outro lado, o chamado "Exame Itinerante" foi um exame realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que objetivava "aferir habilidades e competências de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade adequada" (Minas Gerais, 2019). De acordo com o estado, o propósito era utilizar os resultados dessa avaliação para melhorar a oferta de educação a jovens e adultos, possibilitando a continuidade dos seus estudos, sua certificação e sua inserção no mundo do trabalho.

O teste, de participação voluntária, estruturou-se por meio de 4 provas distribuídas pelas áreas do conhecimento: Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa (com Redação, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (Minas Gerais, 2019). Percebemos a presença de, além de instrumentos de História e Geografia, de Filosofia e Sociologia. Há aqui também um grande desafio nos processos de avaliação, uma vez que o ensino de jovens e adultos possui suas particularidades e essas devem ser também consideradas na construção dos testes para os estudantes desta etapa de ensino. Além disso, no que se refere à equipe de Ciências Humanas do CAEd, não há colaboradores específicos para as áreas de Filosofia e Sociologia, sendo os seus itens elaborados pelos profissionais de Geografia e História ou por contratados externos.

No quadro 7, estruturamos os projetos da equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2020.

Quadro 7: Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2020

Projeto	Tipo de avaliação	Etapas avaliadas	Disciplinas avaliadas
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)	Diagnóstica	6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia
Prova Paraná	1ª, 2ª e 3ª Diagnósticas	5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia
Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam)	Somativa	9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no CAEd.

No período apresentado no quadro 7, verificamos, além da avaliação somativa do estado do Amazonas (Sadeam) no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º do Ensino Médio, a aplicação de avaliações diagnósticas no Espírito Santo (Paebes) e no estado do Paraná nos anos do Ensino Fundamental e Médio, que avalia o 5º ano do Ensino Fundamental – um desafio para os profissionais do CAEd atuantes na área, nesse contexto, uma vez que, anteriormente, construíam as avaliações voltadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As avaliações diagnósticas configuram-se como ferramentas de diagnóstico educacional no início de um ciclo ou conteúdo, identificando os conhecimentos já consolidados pelos estudantes. Conforme Miquelante *et al*. (2017) apontam, a avaliação diagnóstica visa delimitar um ponto de partida do ensino, determinando as habilidades apreendidas pelos estudantes, seu nível de domínio prévio e as causas de possíveis deficiências na aprendizagem. Para os autores, por meio desse diagnóstico, os educadores adquirem a possibilidade de "identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas" (Miquelante *et al*., 2017, p. 269). Observamos, de tal modo, um viés avaliativo mais voltado ao diagnóstico pedagógico do que, como citado anteriormente, às intenções políticas e de seleção percebidas nas avaliações somativas.

No próximo quadro, com dados do ano de 2021, destacamos os projetos existentes no período para a equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd.

Quadro 8: Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2021

Projeto	Tipo de avaliação	Etapas avaliadas	Disciplinas avaliadas
Avaliação Diagnóstica Pernambuco	Diagnóstica	6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História, Geografia e Sociologia
Avaliação Diagnóstica de Minas Gerais	Diagnóstica	6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia
Avaliações Trimestrais de Minas Gerais	Formativa	5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular e EJA)	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
2ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná	Diagnóstica	5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Avaliação da Aprendizagem em Processo – São Paulo (AAP1, AAP2 e AAP3)	Formativa	4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	História e Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no CAEd.

No contexto do Quadro 8, é possível perceber testes associados ao estado de Pernambuco, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. É evidente o aumento de projetos

de Ciências Humanas no período, do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o que pode ser explicado em parte pela pandemia do vírus da Covid-19, iniciada em 2020, e que ainda era vivenciada em 2021. Destacamos aqui a ampliação das avaliações de Ciências Humanas destinadas ao 4º e 5º anos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a implementação da educação remota pela grande maioria das redes de ensino, surge também a necessidade de se pensar estratégias de acompanhamento e controle da aprendizagem, sendo as avaliações externas uma estratégia para tal. Assim sendo, as Ciências Humanas ganham espaço, e podemos perceber o início da aplicação de avaliações formativas neste domínio do conhecimento pelos sistemas de Minas Gerais e São Paulo.

Apresentamos a seguir o quadro 9, referente ao ano de 2022, a partir do qual será possível constatar uma intensificação ainda maior do processo já iniciado em 2020 e 2021.

Quadro 9: Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2022

Projeto	Tipo de avaliação	Etapas avaliadas	Disciplinas avaliadas
2ª Avaliação Diagnóstica do Espírito Santo	Diagnóstica	6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)	Somativa	9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia
Avaliação Diagnóstica de Minas Gerais	Diagnóstica	5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Avaliações Trimestrais de Minas Gerais	Formativas	5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular e EJA)	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Prova Paraná	Formativas	1º EM (Regular)	História, Geografia e Filosofia
Avaliações Formativas de Recife	Formativas	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental	História e Geografia
Sequências Didáticas de São Paulo	Formativas	4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (Regular)	História e Geografia

Avaliação Diagnóstica de Joinville	Diagnóstica	2º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Regular)	História e Geografia
Avaliações Formativas de Joinville	Formativas	2º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Regular)	História e Geografia
Avaliação Somativa de Joinville	Somativa	9º ano do Ensino Fundamental	História e Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no CAEd.

Em 2022, conforme as informações do Quadro 9, a equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd esteve envolvida em um maior número de testes. É possível observar que, de 3 em 2019, os projetos ampliaram-se para 8 em 2022. Nesse ano, a equipe atuou em avaliações para o Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Recife e Joinville, principalmente no viés formativo. Diferentemente do que se espera em uma somativa e mais próxima dos propósitos da diagnóstica, as avaliações formativas possuem caráter processual e objetivam acompanhar o estudante no decorrer da sua aprendizagem, oferecendo informações aos educadores sobre o ensino ofertado e possibilitando a percepção das dificuldades dos alunos. De acordo com Santos, a avaliação formativa “dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiar a aprendizagem” (2016, p. 641), concedendo subsídios para intervenções pedagógicas necessárias.

Além da expansão dos projetos, é importante considerar também o surgimento de novas etapas a serem avaliadas: o 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental – e o aumento da demanda de testes para o 5º ano, o que se configura como um grande desafio para os colaboradores graduados em História e Geografia. Torna-se, necessário, então, uma nova perspectiva técnica e um novo olhar pedagógico para a elaboração dos instrumentos avaliativos, que se diferem dos itens destinados às etapas finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Como já citamos, a implementação de tais etapas no processo avaliativo deve-se em parte à pandemia da Covid-19, que afetou e transformou de maneira intensa os cotidianos escolares brasileiros. É importante refletir sobre a relação desta mudança nas avaliações com o cenário vivenciado no país e sobre até que ponto estas avaliações formativas podem servir como ferramentas de auxílio na reconstrução da educação nacional, uma vez que é necessário compreender os

verdadeiros impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros, mesmo com a volta do ensino presencial nos dias atuais.

Em 2023, entretanto, percebemos um declínio do número destas avaliações. No quadro 10, destacamos os projetos da equipe de Ciências Humanas desse ano.

Quadro 10: Projetos de Ciências Humanas da Fundação CAEd em 2023

Projeto	Tipo de avaliação	Etapas avaliadas	Disciplinas avaliadas
1ª e 2ª Avaliações Diagnósticas do Espírito Santo	Diagnóstica/Formativa	6EF ao 3EM	Geografia e História
Avaliação Diagnóstica de Minas Gerais	Diagnóstica	5EF ao 3EM (Regular e EJA)	Geografia, História, Filosofia e Sociologia
1ª Avaliação Intermediária de Minas Gerais	Formativa	5EF ao 3EM (Regular e EJA)	Geografia, História, Filosofia e Sociologia
Avaliação Diagnóstica de Joinville	Diagnóstica	2EF ao 9EF	Geografia e História
1ª Formativa de Joinville (cancelada)	Formativa	2EF ao 9EF	Geografia e História
Avaliação Diagnóstica de Recife	Diagnóstica	5EF ao 9EF	Geografia e História
1ª Avaliação Formativa de Recife	Formativa	5EF ao 9EF	Geografia e História
2ª Avaliação Formativa de Recife	Formativa	6EF e 7EF	Geografia e História

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no CAEd.

O quadro 10 demonstra que, em 2023, em relação ao ano de 2022, houve a diminuição de alguns projetos da equipe de Ciências Humanas do CAEd. Em 2023, por exemplo, não houve projetos para São Paulo e tivemos o cancelamento das formativas de Joinville, que demandavam da equipe a construção de itens a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. O cancelamento ocorreu também para a área de Ciências da Natureza e os seus motivos não foram esclarecidos para os colaboradores. De qualquer forma, a pesquisa da presente dissertação continua útil para a prática cotidiana dos analistas de Ciências Humanas, uma vez que a equipe ainda conta com projetos anuais a partir do 4EF, como é o caso das avaliações destinadas ao estado de Minas Gerais.

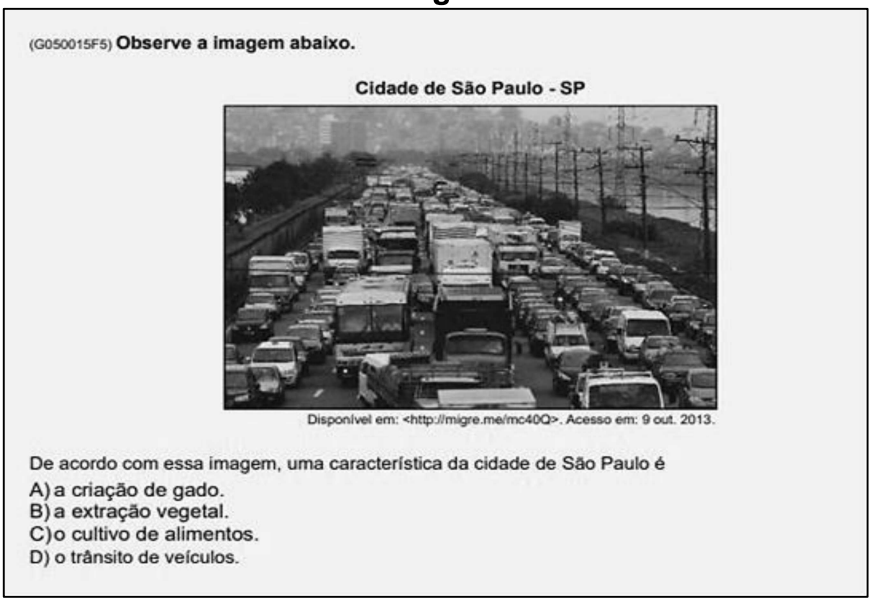
Na próxima seção, apresentaremos a estrutura dos instrumentos destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se modificam técnica e

pedagogicamente a depender da etapa. As diferenças impactam no trabalho dos analistas e justificam os desafios existentes na construção dos instrumentos para os primeiros anos do Fundamental.

2.5.1 Os instrumentos de avaliação em larga escala de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para ilustrar de maneira mais clara a estrutura dos instrumentos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental segue abaixo o exemplo de um item de 5º ano, no qual já se utiliza a técnica de formatação destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, comumente utilizada nas etapas mais trabalhadas pela equipe de Ciências Humanas da Fundação CAEd (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio).

Figura 6: Item de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental com suporte de imagem


(G050015F5) **Observe a imagem abaixo.**

Cidade de São Paulo - SP

Disponível em: <http://migre.me/mc40Q>. Acesso em: 9 out. 2013.

De acordo com essa imagem, uma característica da cidade de São Paulo é

A) a criação de gado.
B) a extração vegetal.
C) o cultivo de alimentos.
D) o trânsito de veículos.

Fonte: Retirado da Revista Pedagógica do Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca (Saemi, 2015).

A figura 6 apresenta um instrumento de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental com suporte de imagem. Ele avalia a habilidade de os estudantes identificarem características específicas do espaço urbano. Para tanto, oferece como subsídios a imagem da cidade de São Paulo, amplamente conhecida por ser a maior do Brasil, e o comando direcionado à identificação de um aspecto da mesma. A partir do suporte, que retrata diversos automóveis enfileirados, os estudantes que possuem a habilidade referida consolidada, provavelmente, foram capazes de alcançar o

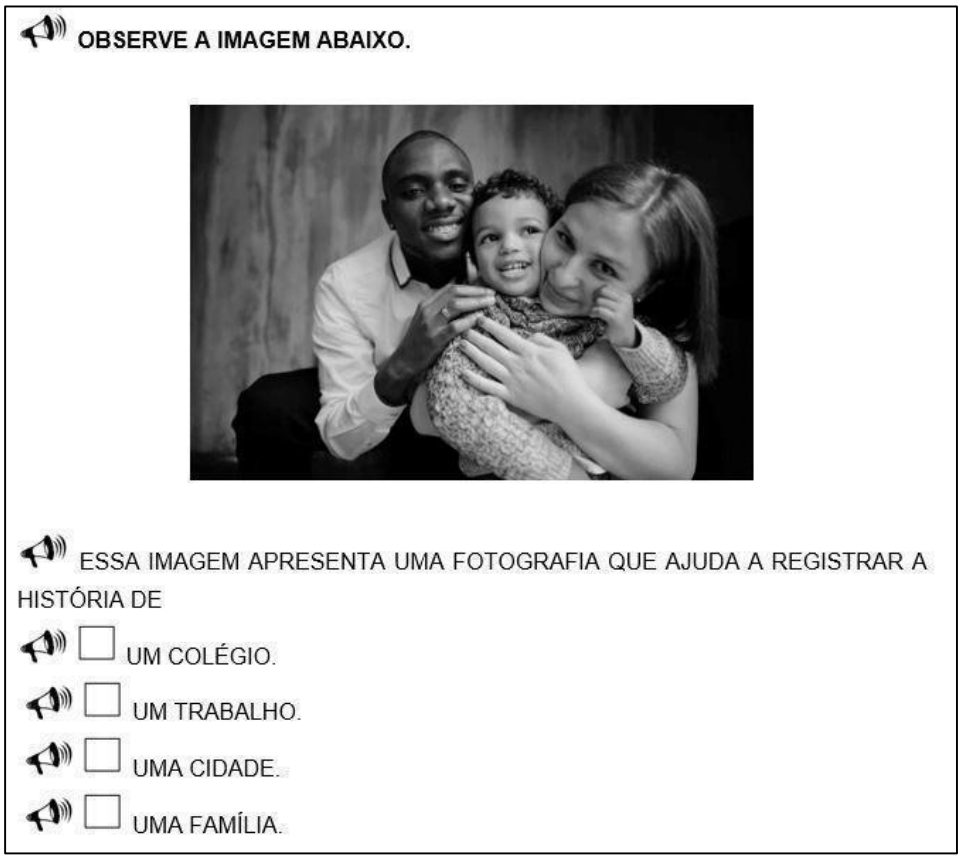
gabarito, que é a alternativa D. Vale ressaltar que, na escala dos padrões de desempenho, este é um item de habilidade considerada elementar, ou seja, a habilidade mais básica a ser apreendida pelos estudantes nesse ciclo.

Nesta etapa, apesar de a técnica ser semelhante às subsequentes, já se torna necessário um maior cuidado dos elaboradores, principalmente no que diz respeito à linguagem utilizada e à qualidade dos suportes. Levando-se em consideração o fato de os estudantes do 5º ano estarem saindo de um ciclo de alfabetização e em uma fase de transição escolar, preza-se por um vocabulário mais acessível, na tentativa de que as dificuldades leitoras não atrapalhem, por exemplo, o diagnóstico correto de uma habilidade de Ciências Humanas. Essa é precaução sempre existente, mas que, por conta das especificidades dos Anos Iniciais, intensifica-se nas etapas mais próximas da alfabetização.

Um outro obstáculo a ser pensado e que será aprofundado mais à frente neste texto é a dificuldade de se encontrar opções viáveis de redação para as quatro alternativas nos itens de Anos Iniciais, pois, como delimitado também pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as crianças começam a construir seu conhecimento de maneira dicotômica, processo que se desenvolve de forma contínua com o passar do tempo. Nesse sentido, a elaboração dos instrumentos é mais desafiadora para estes testes, e devem ser capazes de, ao mesmo tempo que avaliar o que já está consolidado, diagnosticar as habilidades que ainda estão em processo de amadurecimento.

A seguir demonstramos um outro exemplo de item dos Anos Iniciais, dessa vez do 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 7: Exemplo de item de História para o 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela pesquisadora como um item espelho.

Na figura 7, apresentamos um exemplo de item dos Anos Iniciais de História. Como ainda não existem itens publicados de Ciências Humanas dos 2º e 3º anos, optou-se pela elaboração de um item espelho, baseado nos utilizados em teste, mas com suporte e alternativas diferentes. É possível observar, logo de início, uma mudança na parte técnica do instrumento – estrutura diferente das etapas posteriores e que nunca havia sido utilizada pelos colaboradores de CH -, como a mudança no tamanho das letras e espaçamentos, o uso do megafone, a caixa para marcação da alternativa etc.

Salientamos aqui três aspectos importantes a serem observados no item: em primeiro lugar, a utilização dos megafones, que sinalizam que os textos devem ser lidos por um aplicador. A decisão de usá-los em todos os itens com texto, nos 2º e 3º anos, foi tomada coletivamente pela equipe de Ciências Humanas, para impedir que os estudantes, ainda em fase de alfabetização, não alcançassem o gabarito por conta de alguma dificuldade leitora (o que não é o objetivo diagnóstico da área). Em segundo lugar, percebe-se a não utilização do termo “fonte histórica” no instrumento, por mais que ele esteja voltado a uma habilidade de reconhecer diferentes fontes históricas. O

objetivo dessa escolha é avaliar se os alunos são capazes de reconhecer o que a fotografia está registrando, não necessariamente se compreendem o conceito de “fonte”, que pode não ter sido ainda trabalhado nesta etapa de ensino.

Conjuntamente com um item semelhante a esse, foi usado no projeto de Joinville um outro que solicitava ao estudante identificar o tipo de fonte (novamente com a não utilização do termo). No caso, ele precisaria reconhecer uma pintura, uma fotografia, uma escultura etc. Assim, seria possível diagnosticar, em um mesmo teste e com diferentes graus de dificuldade, o processo de desenvolvimento de uma determinada habilidade. Por último, ressaltamos que a escolha da família na imagem não foi à toa: como o conhecimento das crianças se desenvolve a partir das próprias vivências, selecionamos um tipo de estrutura familiar mais conhecido e geralmente compreendido com mais facilidade pelos estudantes desta idade (ou pelas próprias experiências e de pessoas próximas ou pelo que é disseminado em meios de comunicação).

Em relação à dimensão técnica, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, utilizamos Arial tamanho 11 como fonte para os suportes e alternativas, tamanho 8 para as referências e espaçamento simples. O instrumento é elaborado em caixa baixa e o estudante lê o teste de maneira autônoma, sem auxílios externos. Para as etapas anteriores, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, o padrão utilizado, em Ciências Humanas, passa a ser Arial tamanho 12 para os suportes e alternativas, tamanho 8 para as referências e espaçamento 1,5, sendo os textos escritos em caixa alta.

Tal modificação técnica ocorre para maior adequação à idade dos estudantes, que varia, normalmente, entre 6 e 8 anos. Em alguns casos, utiliza-se ainda o chamado megafone, que sinaliza textos que devem ser lidos por um aplicador. As escolhas são pedagógicas e, no caso das Ciências Humanas, optamos por utilizar a técnica citada em todo aparato textual dos nossos itens, para que o estudante não seja impedido de alcançar o gabarito por alguma dificuldade na alfabetização, como já debatido anteriormente.

Construímos abaixo um quadro que estrutura as informações sobre os itens de Anos Iniciais utilizados como exemplo, organizados em código, área de conhecimento, etapa, suporte e habilidade avaliada.

Quadro 11: Itens de Anos Iniciais do Fundamental utilizados como exemplo.

Item	Área	Etapa	Suporte	Habilidade
Figura 6 (G050015F5)	Geografia	5º ano	Imagem	Identificar características específicas do espaço urbano.
Figura 7 (item espelhado)	História	2º ano	Imagem	Reconhecer diferentes fontes históricas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações coletadas.

Além disso, neste primeiro momento, é válido pontuar as duas reuniões[7] que os membros da equipe de Ciências Humanas tiveram com o professor Fernando Tavares Júnior sobre, especificamente, as avaliações diagnóstica e formativa de Joinville (2º, 3º e 4º anos) de 2022. Uma realizada antes da divulgação dos resultados das avaliações e outra, após. Na primeira, o professor apresentou alguns elementos presentes no conteúdo nacional e internacional dos Anos Iniciais e, principalmente, algumas teorias de Piaget, que ajudaram os analistas na compreensão da psicologia infantil e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes deste ciclo.

No mesmo contexto, o professor destacou uma análise feita por ele das Matrizes de Ciências Humanas para a avaliação dos Anos Iniciais – elaborada por colaboradores não integrantes da equipe de Ciências Humanas para o estado de Minas Gerais. Para ele, principalmente para os 2º, 3º e 4º anos, há preocupação tanto em relação ao conteúdo avaliado quanto à forma de se avaliar a qual se justifica por dois principais aspectos: o quanto se avalia de fato o desenvolvimento das habilidades em Ciências Humanas e o quanto de seus resultados é derivado de desafios do entendimento da linguagem, do nível de leitura e do vocabulário utilizado nos textos ou do hábito dos estudantes de realizar testes, uma vez que a maioria deles ainda se encontra em processo de alfabetização e letramento. Assim, Tavares Júnior (2022) avalia que a continuidade das reflexões e problematizações sobre este processo se faz necessária, haja vista a ampliação nacional da demanda avaliativa nas mais diversas etapas.

Na segunda reunião, já com os resultados das avaliações em mãos, foi percebido que um aspecto impactante no processo de construção dos testes estava

[7]As análises feitas nessas reuniões geraram produtos de pesquisa elaborados pelo professor Fernando Tavares Júnior. Esses documentos estão listados nas referências bibliográficas como “Produto 08” e “Produto 14”.

relacionado à falta de acesso aos dados da avaliação diagnóstica antes da organização da avaliação formativa, fazendo com que a primeira se tornasse mais difícil do que a segunda (deveria ser o inverso). Ou seja, pela falta de consciência sobre os resultados anteriores, os analistas não tiveram nenhum parâmetro para equilibrar o grau de dificuldade nas avaliações subsequentes (o que é muito importante, levando em consideração o caráter formativo desse projeto). Entretanto, apesar destes percalços, Tavares Júnior (2022) salienta que os percentuais de acerto se mostraram altos, o que possibilita compreender que as crianças estão aprendendo no cotidiano escolar, superando desafios e realizando atividades que antes não eram capazes de realizar.

A ausência do acesso aos resultados da avaliação supracitada se justifica pela não divulgação desses números para a equipe de Instrumentos de Avaliação no tempo ideal. Além disso, é importante destacar que, pela falta de tempo nas atividades rotineiras realizadas pelos colaboradores de Ciências Humanas, não é uma prática constante a análise dos resultados, o que, como ficou comprovado, faz falta no decorrer da construção das diferentes avaliações. Essa prática é percebida, em linhas gerais, somente nos momentos em que é necessário a utilização, em algum teste, de itens com resultados já consolidados - os chamados “parâmetros”.

Tavares Júnior (2022), ainda buscando dar o auxílio solicitado pela equipe de Ciências Humanas, destaca que, segundo a BNCC, desde a Educação Infantil, “os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar (socialização primária), seus grupos (socialização secundária) e seus espaços de convivência” (p.7), caminhando rumo a uma possível estruturação da sua aprendizagem em Ciências Humanas. De acordo com o professor, esse conhecimento pode ser exemplificado em ideias dicotômicas simples, como antes e depois; dia e noite etc., que avançam de maneira contínua e processual.

Uma matriz de Ciências Humanas para Anos Iniciais, que direciona a elaboração dos instrumentos de um teste para essa etapa, deve, assim, considerar o diagnóstico não só de habilidades já desenvolvidas, mas também as em desenvolvimento, sempre associadas à Zona de Desenvolvimento Proximal[8] dos estudantes, visando garantir

[8]Zona de Desenvolvimento Proximal: conceito de Vygotsky, na Psicologia sociocultural, que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (ZANELLA, 1994). Atualmente, por questões de tradução, a terminologia de ZDP foi substituída pela de ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente). A partir de estudos teóricos, como destacado por Asbahr e Mendonça (2022), verificou-se que a terminologia ZDI adequa-

um processo avaliativo gradual que leve em conta as particularidades desse ciclo educacional (Tavares Júnior, 2022). É necessário, assim, que haja um devido mapeamento das competências e habilidades a serem alcançadas em cada ano escolar nas avaliações de Ciências Humanas.

Conforme Tavares Júnior (2022) aponta, uma vez que se objetiva estabelecer diagnósticos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental em Ciências Humanas, deve-se buscar superar os desafios já existentes na elaboração e aplicação dos testes em crianças em alfabetização. Para ele, é necessário não só refletir as multidisciplinaridades envolvidas nesse processo, considerando as especificidades das áreas de Pedagogia, Geografia e História, mas também ultrapassar as diferenças existentes para uma formação interdisciplinar e transversal, como sugerido pela BNCC.

Vale ressaltar que, na Base, são descritos como princípios do raciocínio geográfico a localização, a extensão, a distribuição, a analogia, a diferenciação, a conexão, a ordem ou arranjo espacial. Em História, propõem-se cinco processos cognitivos do raciocínio histórico, que são identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Em consonância com Tavares Júnior (2022), a relação entre Geografia e História neste documento se estabelece a partir do implícito ordenamento pela complexidade desses princípios e processos.

> Um passo relevante, portanto, é a equalização entre os Princípios e os Processos, bem como sua compreensão em relação às habilidades e desenvolvimentos cognitivos pertinentes. De forma incipiente, observam-se semelhanças entre os Princípios de Localização, Extensão e Distribuição com os Processos de Identificação. A Analogia e Diferenciação, da mesma forma, assemelham-se à Comparação e Contextualização. Por fim, Conexão e Ordem sinalizam proximidades com Interpretação e Análise. (Tavares Júnior, 2022, p. 7).

Atualmente, no processo de elaboração e revisão dos itens de História e Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pouco existe a interação entre essas duas áreas. Os itens de História são responsabilidade dos historiadores e os de Geografia, dos geógrafos. Em contrapartida, por meio dos conteúdos em comum que possuem, a interdisciplinaridade entre os saberes

---

se mais ao conceito originalmente elaborado por Vygotsky. Neste texto, optamos por manter o termo utilizado por Tavares Júnior (2022).

históricos e geográficos se faz presente, por exemplo, na necessidade de se analisar um mapa para responder um item de História ou na capacidade de se compreender um contexto histórico para chegar ao gabarito de um item de Geografia política.

Como defendido por Tavares (2022), em consonância com a BNCC, a conexão entre essas duas áreas já se estabelece a partir dos Anos Iniciais, quando as temáticas dialogam de maneira mais intensa. Essa interação se tornou visível também para os elaboradores de Ciências Humanas, que hoje, constantemente, buscam consolidar maiores diálogos no processo de criação dos instrumentos, especialmente no que se refere às noções históricas e geográficas desenvolvidas em cada etapa de aprendizagem.

No momento atual, por conta da ausência de uma formação especializada dos colaboradores sobre este ciclo, o tempo gasto para a elaboração de um item dos Anos Iniciais se estende para além do comumente observado nos Anos Finais e Ensino Médio, fazendo com que surjam sempre muitas dúvidas, principalmente sobre o grau de conhecimento apropriado por esses estudantes e o melhor vocabulário a ser utilizado. Assim, o processo de construção de um instrumento para os Anos Iniciais, especialmente 2º, 3º, 4º e 5º anos para História e Geografia, exige, por exemplo, um maior número de revisões.

Espera-se, em uma perspectiva ideal, que pelo menos três colaboradores da mesma disciplina tenham acesso ao item, além de um outro associado a uma outra disciplina (no caso da equipe de Ciências Humanas, alterna-se entre Geografia e História), buscando a diminuição de possíveis erros que atrapalhem a capacidade do instrumento de diagnosticar efetivamente a habilidade a que se propõe, evitando elementos que poderiam estimular um “chute” por parte do estudante, como a repetição de palavras do suporte e a ausência de paralelismo nas alternativas, o uso de palavras difíceis, a existência de alternativas que possam se comportar como “pegadinhas” etc..

Além disso, um aspecto normalmente questionado é se, realmente, a temática tratada no item dialoga com a realidade apreendida pelo estudante, uma vez que, em consonância com a perspectiva piagetiana, “a criança vai assimilando as experiências pelas quais passa e transforma seu organismo em um processo de acomodação cujo resultado é a instrumentalização da criança para lidar com seu meio.” (Castro, 2016, p. 239).

Deste modo, consideramos como temática de pesquisa relevante a elaboração de itens de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que este estudo auxiliará de forma direta a prática dos analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd. Acreditamos que os questionamentos sobre o presente tema sejam muitos, mas que um exercício de interdisciplinaridade entre as áreas de História, Geografia e Pedagogia se coloca, neste primeiro momento, como algo interessante e necessário para a elaboração de itens do ciclo inicial do Fundamental.

Neste processo de construção dos itens de Ciências Humanas para Anos Iniciais, evidenciamos, para além dos desafios já existentes neste campo de estudos – como a presença da subjetividade e do pensamento inferencial – que as etapas iniciais do Ensino Fundamental estabelecem novos percalços a serem ultrapassados pela equipe de Ciências Humanas do setor de Instrumentos de Avaliação. Entretanto, a busca pela superação desse desafio pode estimular o diálogo entre os diferentes setores da Fundação CAEd, fortalecendo a formação dos colaboradores e a integração entre as diferentes áreas.

3 A ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO: OS CURRÍCULOS E A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Este capítulo será destinado à análise do caso de gestão. Na fundamentação teórica, serão apresentadas discussões sobre os currículos associados às Ciências Humanas na etapa de ensino dos Anos Iniciais e sobre a nossa proposta metodológica de pesquisa.

Buscaremos compreender os principais conceitos que norteiam a formação na área, a partir da análise de estudiosos e de currículos nacionais e estaduais. Analisaremos alguns documentos orientadores do ensino de Ciências Humanas no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – buscando averiguar a compatibilidade desse currículo nacional com os currículos de formação de pedagogos, historiadores e geógrafos. Desta feita, à luz das discussões teóricas de Young (2014), Silva e Borges (2018), Souza e Araújo (2020) e Ralejo, Mello e Amorim (2021), poderemos também analisar as especificidades a serem consideradas nos instrumentos de avaliação externa para os Anos Iniciais e examinar a necessidade de uma formação mais compatível para os analistas de Ciências Humanas e Pedagogia do CAEd.

Ademais, no capítulo 3, será apresentada a nossa proposta metodológica, que terá como base a coleta de informações de campo.

3.1 AS CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURRÍCULOS NACIONAIS DE ANOS INICIAIS

Nesta seção, considerando a importância de orientações oficiais sobre um conjunto de conhecimentos a serem operados no âmbito escolar, destacaremos a organização e publicação da BNCC como documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica brasileira. De acordo com o que foi definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), “a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (Brasil, s.d.). De tal forma, a análise deste documento e o seu conhecimento por parte dos agentes educacionais se torna

indispensável, uma vez que ele se propõe a nortear os percursos da educação nacional.

É importante salientar que o período de construção da BNCC, sancionada em 2014 por Dilma Rousseff, mas lançada somente em dezembro de 2017 por Michel Temer, foi marcado por conflitos sociais e políticos, refletidos, por exemplo, em transformações na direção do Ministério da Educação, no impeachment de Dilma Rousseff e em uma grande mudança na agenda proposta pelo novo governo (Guimarães, 2018). Por isso, sua implementação foi seguida de críticas de muitos agentes da área da educação que questionaram, além da sua divisão em dois documentos (um para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio), a baixa atuação de educadores e da sociedade em sua elaboração. Como destaca Guimarães (2018) “há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e que reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação” (p. 1041).

Outrossim, para demarcar a nossa visão acerca do papel do currículo, ressaltamos a teoria de Young (2014), que discorre sobre a relevância da temática nas diversas instituições educacionais e destaca que as linhas de evolução neste campo fundamentaram-se de maneira crítica a duas vertentes: uma dos Estados Unidos e outra da Inglaterra, relacionadas, respectivamente, às perspectivas tecnicista e elitista. Para Young (2014), apesar de essas tradições terem perdido espaço ao longo do tempo, a ideia de uma escola eficiente não desapareceu em nenhum dos dois países, influenciando, na dinâmica da globalização, o restante do mundo.

Young (2014) aponta que os especialistas em currículo possuem dois papéis importantes: o papel normativo e o papel crítico que, no decorrer da história, têm sido claramente separados, um em detrimento do outro. De um lado, percebe-se um conhecimento reduzido a resultados, habilidades, competências e avaliações, e, de outro, uma ausência de soluções e/ou implicações claras sobre o caminho a ser percorrido. Sendo a educação uma atividade prática, Young (2014) acredita que a teoria do currículo deve estar voltada à proposição de melhores alternativas e à ampliação das oportunidades de aprendizagem.

A temática curricular, apesar de muitas vezes reduzida à grade de horários, lista de disciplinas, exames e matrizes de avaliações, se estabelece como uma forma de transmitir conhecimento especializado de uma geração para outra, a partir de

fontes disciplinares e para diferentes grupos de aprendizes – de diferentes realidades e contextos (Young, 2014). O currículo, sempre composto por relações de poder, é responsável por reproduzir ou não as oportunidades sociais, influenciado pelas limitações relacionadas à estrutura dos conhecimentos e dos diferentes interesses da sociedade. Assim, ainda em consonância com Young (2014), é primordial que se encontre um equilíbrio entre as perspectivas crítica e normativa, para que o currículo não se torne um instrumento de reprodução de desigualdades.

Sob tal ponto de vista, avaliação e currículo são indissociáveis e essa relação tem início quando se propõe avaliar a qualidade dos programas curriculares das instituições educacionais, se intensificando quando a avaliação passou a ser vista como algo inerente ao desenvolvimento dos currículos (Bauer, 2020). Bauer (2020) cita os estudos de Ralph Tyler, que defendia a ideia de que os testes cognitivos auxiliariam no ensino quando possibilitassem o diagnóstico do alcance dos objetivos educacionais propostos. A autora salienta, entretanto, que Cronbach criticava a proposição tyleriana quando entendia que a atenção acentuada dada aos testes marginalizaria as preocupações existentes originalmente.

Para Cronbach, as avaliações seriam úteis quando possibilitassem o entendimento de aspectos passíveis de serem revistos, no decorrer do próprio processo de aprendizagem e não ao seu final. Os apontamentos de Cronbach abriram, assim, espaço para o desenvolvimento de avaliações mais processuais e de reformas que objetivaram a proposição de novos programas curriculares por meio da análise da importância do currículo na formação do aluno (Bauer, 2020).

Segundo Bauer (2020), não obstante as avaliações processuais,

> a impressão que se tem, analisando o debate atual acerca das avaliações em larga escala, é que, paulatinamente, modelos avaliativos mais completos, que têm como cerne o currículo, vão sendo simplificados em relação à abordagem processual, talvez em virtude de seu alto custo financeiro e operacional. Passam, assim, a ter como foco primordial o desempenho dos alunos, inaugurando, sob a roupagem das avaliações externas e em larga escala, a primazia do desempenho de alunos sobre as análises mais amplas, processuais e complexas acerca dos currículos e do trabalho escolar. Esse é o modelo que está em franca expansão desde os anos de 1990, atingindo países dos diversos continentes

No Brasil, desde a década de 1990, percebe-se o surgimento e fortalecimento das avaliações em larga escala – processo acompanhado de controvérsias e críticas

em relação aos impactos destas na organização dos currículos escolares (Bauer, 2020). A autora associa, inclusive, muitos desses apontamentos às ideias de Cronbach na década de 1960. Bauer (2020) defende que os estudos sobre as relações currículos/avaliações ainda precisam avançar, especialmente sobre a indução curricular, seus impactos no trabalho das escolas e na aprendizagem dos estudantes e as diferenças entre o currículo previsto e o avaliado. Sobre as pesquisas já existentes na área, Bauer aponta

> Primeiramente, que os currículos e as práticas pedagógicas parecem estar sendo conformados pelas avaliações externas em contextos em que há metas de desempenho definidas e são impulsionados por desenhos censitários. Cabe, no entanto, ressalvar a distinção entre os objetivos das propostas de avaliação e outras ações que utilizam seus resultados, sendo que a inadequação destas diz muito pouco sobre as propriedades e possibilidades da primeira. Em segundo lugar, os diversos estudos mostram que não necessariamente os mecanismos de conformação e indução curricular são negativos, quando discutidos em uma perspectiva de assegurar os direitos dos alunos a acessar determinados conteúdos curriculares. (2020, p. 13).

No caso da pesquisa em questão, pensamos ser relevante conhecer, especificamente, os currículos da área de Ciências Humanas para os Anos Iniciais. Considerando as discussões aqui apresentadas e as concepções econômicas que permeiam a estrutura escolar brasileira – influenciada pelas reformas educacionais citadas nos capítulos anteriores – entendemos que a BNCC, que propõe uma perspectiva mais centralizada para a educação, se alinha em alguns pontos a essa perspectiva neoliberal, uma vez que delimita os conteúdos a serem trabalhados nos currículos do Brasil e define que a aprendizagem dos estudantes está relacionada a competências e habilidades.

De acordo com Carniel (2019), o ensino de História trabalha conceitos que são importantes desde os primeiros anos de formação dos estudantes. Ideias associadas ao tempo e à memória, por exemplo, são indispensáveis para a constituição de sujeitos críticos e participativos na sociedade. Entretanto, a autora também salienta que, nos Anos Iniciais, há uma tendência a se valorizar mais os processos de letramento e de operações matemáticas, circunstância que pode ser percebida “na distribuição dos materiais didáticos e também na formação docente do pedagogo, desvalorizando as outras disciplinas que também são essenciais para o desenvolvimento da criança” (Carniel, 2019, p. 4).

Como já debatido no capítulo 2, esta situação se reflete no campo das avaliações externas de Anos Iniciais que são voltadas, em sua maioria, para Língua Portuguesa e Matemática, deixando um espaço menor para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Isso justifica, em certa medida, os desafios também já mencionados e encontrados pela equipe de Ciências Humanas do CAEd, uma vez que esses colaboradores possuem sua formação direcionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, e elaboravam antes do aumento percebido na demanda de itens para os Anos Iniciais dos últimos 5 anos, avaliações para outras etapas.

Carniel (2019) contribui ainda quando analisa a presença dos Anos Iniciais na BNCC de História. Segundo a autora, o documento defende que o ensino desse componente se volte à construção dos sujeitos, que é um processo complexo e marcado pela influência das experiências cotidianas e das relações vivenciadas pelas crianças. Também, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, a divisão da Base de História se dá em unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habidades, característica que dialoga com a ideia de uma história factual e tradicional (Carniel, 2019). Essas unidades temáticas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, são

> "Mundo pessoal: meu lugar no mundo"; "Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo"; "A comunidade e seus registros"; "As formas de registrar as experiências da comunidade"; "O trabalho e a sustentabilidade na comunidade"; "As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município"; "O lugar em que vive"; "A noção de espaço público e privado"; "Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos"; "Circulação de pessoas, produtos e culturas"; "As questões históricas relativas às migrações"; "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social" e "Registros da história: linguagens e culturas" (Carniel, 2019, p. 10-11).

Carniel (2019) faz uma análise, à luz da teoria de Ferraz e Belhot (2010), dos objetivos cognitivos e habilidades presentes na BNCC dos Anos Iniciais de História, que, segundo ela, são "engessados" (p. 12), uma vez que "verbos como descrever, identificar, reconhecer, que aparecem diversas vezes" (p.12), sinalizam para uma lógica de memorização de informações e conteúdos. Ela exemplifica ainda que "o verbo criar, que estimula a criatividade na infância, essencial para aprendizagem, não aparece nenhuma vez" (Carniel, 2019, p. 12).

Em contrapartida, evidenciamos que, apesar das continuidades curriculares majoritariamente percebidas na BNCC, notam-se alguns avanços na área de Ciências Humanas. Na História há uma maior preocupação com o ensino de outras sociedades

que não as europeias, indicando um caminho para além de uma visão eurocêntrica de mundo. Identificamos também, ultrapassando abordagens mais conservadoras, um pensamento voltado mais para a história sociocultural, dando espaço a algumas sociedades até então marginalizadas no ensino de História. Segundo Ralejo, Mello e Amorim,

> as prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular. Porém, podemos projetar também mudanças apresentadas no documento. Não no sentido de apresentar propostas revolucionárias e inéditas no campo do ensino de História, mas ao assumir posicionamentos que valorizem a especificidade do componente em questão por meio da definição de competências específicas, em diálogo com as competências gerais, e do conceito de "atitude historiadora (2021, p. 9).

No campo da Geografia, Guimarães (2018, p. 1043) destaca que "não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de 'aplicação'", com "declarações acentuadas de princípios gerais, marcados pela superficialidade teórica". Percebe-se, além disso, uma falta de conexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área de Geografia, o que demonstra uma ausência de articulação entre os conteúdos geográficos e a sua área mais ampla.

Guimarães (2018) salienta também o aspecto tecnicista do documento, que possui mais páginas voltadas à apresentação de habilidades, unidades temáticas e conteúdos do que a discussões conceituais e pedagógicas sobre o ensino da Geografia. A autora evidencia que o texto introdutório dessa área, apesar de estar voltado ao Ensino Fundamental, não faz qualquer menção à infância e à juventude, deixando encoberto o que se entende como um estudante. Aliás, Guimarães (2018) aponta que há um esvaziamento de fundamentos geográficos que, apesar de apresentados, não são explicados na Base, fazendo com que não haja grandes subsídios para os professores em suas práticas pedagógicas.

Outros aspectos levantados por Guimarães (2018) referem-se à discussão sobre diversidade e desigualdade no documento. De acordo com a autora, é evidente a busca por se trabalhar a partir da ideia de identidade sociocultural dos povos indígenas e quilombolas, por exemplo, as diferenças étnico-raciais e culturais do

Brasil. Guimarães (2018) destaca também o espaço dado às crises ambientais da atualidade e às modificações da biodiversidade. Entretanto, a autora pontua que não há o mesmo enfoque na questão da desigualdade social que aparece, no âmbito dos Anos Iniciais, somente no 5º ano.

Uma questão também interessante é que, segundo Guimarães (2018), a BNCC propõe a "alfabetização cartográfica" nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo ela, "o documento valoriza as relações sociais e étnico-raciais no trabalho com a Geografia e com a cartografia" (p. 1031). Contudo, ela ressalta a falta de uma definição mais clara sobre a importância e os sentidos dos propósitos epistemológicos presentes na proposta, como as noções de relações topológicas, projetivas e euclidianas e de outros aportes teóricos (Guimarães, 2018).

O último ponto é importante de ser destacado porque o trabalho com a cartografia é amplamente debatido entre a equipe de Ciências Humanas do CAEd. É perceptível, a partir de análise de alguns resultados de avaliação, que a habilidade de identificação de informações em mapas ou a de análise cartográfica ainda não é amplamente desenvolvida nos estudantes. Tal questão influencia não só no conhecimento geográfico, mas também no histórico, uma vez que os mapas são utilizados nos itens com habilidades de História.

Logo, percebemos que a Base Nacional Curricular Comum de Ciências Humanas para os Anos Iniciais possui mais continuidades do que grandes transformações no que se refere ao ensino destes componentes curriculares. É relevante lembrar que as crianças não são pequenos adultos, já que possuem suas próprias necessidades e particularidades, e isso deve ser considerado na educação direcionada aos Anos Iniciais, que se diferencia com a dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio.

É notória, por exemplo, a ausência de uma discussão mais ampla sobre os conceitos de infância e estudante para essa área, assim como sobre os caminhos a serem percorridos pelos profissionais em sua prática pedagógica. Considerando o exposto, na próxima seção apresentaremos uma análise sobre a formação dos professores da educação básica, ressaltando os caminhos já percorridos, as limitações existentes – especialmente no que se refere à perspectiva da avaliação em larga escala – e às discussões atuais sobre o tema.

3.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção está voltada a discussões referentes à formação dos professores da educação básica, principalmente dos que atuam na área de Ciências Humanas e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, tomamos como base a existência de lacunas na formação dos docentes sobre a temática da avaliação em larga escala, ainda pouco compreendida e debatida pelos agentes que atuam no cotidiano das escolas. Evidenciamos os avanços já conquistados nesse processo, mas reforçamos a necessidade ainda de mais estudos e questionamentos sobre o assunto. Neste ponto, diante do destacado em outras partes desta pesquisa e das intensas transformações socioeconômicas mundiais, a avaliação externa e a sua apropriação pelos educadores é de extrema relevância para as demandas educacionais da realidade atual brasileira.

De acordo com Brito (2006), os estudos na área da formação docente têm trazido à tona novos caminhos que promovem o estímulo à superação de uma formação simplesmente técnica, dando lugar a uma formação processual que englobe a prática docente, as diferentes influências sociais sobre os sujeitos e os outros saberes necessários na rotina profissional. Essa nova perspectiva é justificada pelas aceleradas modificações que afetam a sociedade e também a escola, já que está inserida neste contexto social. A autora destaca que os novos estudos e as discussões na área educacional, especificamente sobre a formação de professores, indicam para a necessidade de um processo mais focado nas diversas singularidades do ensino e nas novas habilidades que o ofício aludido demanda na contemporaneidade.

Brito (2006) aponta que algumas situações vivenciadas no cotidiano pelos professores exigem competências e habilidades nem sempre trabalhadas durante sua formação acadêmica. Por este motivo, é necessário reelaborar a prática pedagógica de acordo com a realidade vivenciada e à luz de pesquisas que fundamentem a leitura crítica e criteriosa da realidade. Entretanto, há que se tomar cuidado com o esvaziamento ou o reducionismo da ideia de professor questionador, pois as situações do cotidiano escolar requerem, além da prática problematizadora, o intercâmbio com contextos socioculturais mais amplos que perpassam seus cotidianos profissionais.

Soligo (2010) contribui quando destaca a ampliação da oferta de cursos de Pedagogia no Brasil nos últimos anos. Em contrapartida, o autor ressalta que houve

também um crescimento, em consonância com os dados do Ministério da Educação, do número de cursos ruins, já que estes não atendiam às determinações necessárias colocadas pelos avaliadores da instituição. Tais cursos foram encerrados ou continuaram funcionando sob a assinatura de um termo de compromisso para melhorias. De qualquer maneira, esse processo demonstra que a expansão da educação superior no país não necessariamente ocorre com a garantia da sua qualidade e, se pensada a lógica neoliberal que considera a educação como uma mercadoria, a existência de uma formação inadequada dos profissionais da área se torna um perigo possível.

Freitas (2019) dialoga com esse apontamento de Soligo (2010) e esclarece que os cursos de licenciatura no Brasil que apresentam uma formação voltada à avaliação são raros, sendo esse um fenômeno percebido há décadas e que afeta também outros países. “A literatura mostra que, quando a avaliação é incluída como objeto de estudos, geralmente volta-se apenas para a avaliação interna das aprendizagens, mesmo que de modo insuficiente” (Freitas, 2019, p. 77).

Em vista disso, esta temática, apesar de essencial ao trabalho do professor – dados os desafios trazidos pelo próprio cotidiano escolar e a necessidade de aprendizagem, assim como pela expansão das avaliações em larga escala como política de Estado – ainda não ocupa o espaço adequado na formação docente, uma vez que seus conceitos e ferramentas não são trabalhados de forma aprofundada na formação dos professores.

As fragilidades existentes nesse ponto, associadas, especialmente, à escolha dos critérios de avaliação por parte dos professores (que se tornam, às vezes, subjetivas), ao desconhecimento ou ao não uso dos resultados das avaliações externas, à necessidade de apoio constante de terceiros para as análises das avaliações externas e à existência enraizada de uma perspectiva classificatória e tradicional sobre as avaliações (internas e externas) demonstram uma formação inicial precária ou inexistente sobre o tema (Freitas, 2019).

Não obstante essas falhas formativas, Freitas (2019) pontua que os professores geralmente possuem consciência das próprias dificuldades e que reconhecem a necessidade de uma formação voltada aos temas da avaliação, processo que ela chama de “paradoxo docente”. Segundo Freitas,

> Trata-se de assumir plenamente o papel de professor avaliador, o que indica a necessidade de incrementar os processos de formação em avaliação para o estabelecimento de bases teóricas e para a preparação técnica para a realização de práticas de avaliação, uma vez que a avaliação determina as trajetórias escolares e pode alimentar o fracasso escolar (2019, p. 107).

Soligo (2010) ressalta que a ação reflexiva dos docentes é o que dá sentido às avaliações, uma vez que a aplicação de testes, especialmente os externos, não têm "vida própria" (2010, p. 7) e os seus resultados não são dotados de sentidos naturais. De acordo com o autor, "tanto os processos quanto os resultados só adquirem sentidos quando ocorre a apropriação por parte de toda a comunidade escolar e o professor é um facilitador nessa dinâmica" (2010, p. 7).

Em consonância com essa percepção, os cursos de formação docente têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação, o que pode ser percebido na ampliação dos cursos à distância de curta duração, sem a devida infraestrutura de apoio. Para Santos (2012), a formação inicial docente deveria considerar os diferentes contextos socioculturais de atuação desses profissionais, compreendendo a importância da promoção das experiências interdisciplinares, que possibilitem ao futuro professor a integração dos conhecimentos de diferentes disciplinas, e considerando as demandas educacionais do contexto contemporâneo. Em contrapartida, ressaltamos que a qualidade do ensino não está atrelada unicamente à formação inicial dos professores, mas também às condições a que estes são submetidos no momento da sua inserção no mercado de trabalho (Santos, 2012).

Santos (2012) observa ainda que "a avaliação em larga escala tem caminhado por um lado, e formação de professores por outro" (p. 13), uma vez que a política da avaliação em larga escala só tem integrado a formação inicial dos professores em casos isolados, por mais que estes dois campos já sejam delimitados, há mais de duas décadas, pela legislação brasileira. Nesse sentido, entendemos que, para uma efetiva consolidação das políticas públicas de avaliação no Brasil, é essencial que a formação dos docentes acompanhe esse processo, especialmente para evitar que a avaliação se torne um mero instrumento de ranqueamento.

Defendemos a necessidade de ampliação da formação em avaliação, principalmente pelo fato de esta ferramenta impactar diretamente na aprendizagem dos estudantes e na reelaboração das práticas pedagógicas. Conceitos importantes da prática avaliativa, que chegam inclusive nos resultados externos entregados aos

professores, ainda são mal compreendidos ou interpretados. Segundo Kailer *et al.* (2024),

> a reflexão acerca dos resultados das avaliações em larga escala torna-se fundamental para que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas. Por isso, é necessário que as políticas públicas venham ao encontro desse processo reflexivo, a fim de subsidiarem os profissionais do contexto escolar a concretizarem tais momentos, buscando, por meio destes, superar a concepção de regulação governamental presente nessas avaliações, impulsionando-os a planejar ações educativas inovadoras e adequadas às necessidades diagnosticadas (Kailer *et al.*, 2024, p. 290).

De acordo com as autoras, a formação contínua dos profissionais da educação no campo da avaliação externa possibilita discussões, troca de ideias, análises e experiências essenciais para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e também da apropriação efetiva das potencialidades dos instrumentos de avaliação. A escola, enquanto espaço de atuação cotidiana, pode e deve propiciar espaços que incentivem movimentos de continuidade à formação inicial, possibilitando o desenvolvimento profissional dos professores e a sua adequação às demandas da educação atual (Kailer *et al*., 2024).

Freitas (2019) pontua, entretanto, que a culpa sobre as fragilidades dos processos formativos não deve recair sobre os docentes, mas, como estes estão sendo cada vez mais pressionados a demonstrar eficiência, devem ter oportunidades de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento no que se refere, especialmente, às práticas avaliativas, que possuem a capacidade de determinar trajetórias e melhorar a educação do Brasil. É importante que os professores tenham espaço nas decisões educacionais, uma vez que

> Se os profissionais docentes não se reconhecem como pensadores e participantes das decisões relativas à organização escolar, ao currículo, às práticas pedagógicas e, naturalmente, à avaliação, obstáculos podem surgir para o alcance dos objetivos e funções educativas. Toda e qualquer ação e ou política tem maior potencialidade se integrada à instituição, de forma coparticipativa, corresponsável, coletiva e num clima de confiança e pertencimento. (Amaro, 2017. p. 432).

Nessa perspectiva, compreendemos que o CAEd, enquanto instituição de pesquisa e de constante produção de dados sobre a avaliação em larga escala no

Brasil, se configuraria como um aliado na superação desses desafios, a partir, por exemplo, do oferecimento de cursos que auxiliem na formação não só dos seus analistas, mas também dos agentes educacionais de uma forma geral (especialmente daqueles que atuam diretamente na aprendizagem dos estudantes).

Na seção seguinte, assim, apresentaremos a proposta metodológica deste trabalho, que, com o objetivo de construir um Plano de Ação Educacional voltado ao aperfeiçoamento necessário da formação docente, utilizará como base a compreensão de colaboradores do CAEd sobre esta temática, bem como as possibilidades existentes no interior da fundação para ampliar as pesquisas e a divulgação da avaliação em larga escala no Brasil.

3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta seção objetiva delimitar a metodologia utilizada na construção desta pesquisa. Para tanto, recorremos às discussões de Gatti (2001), que contribui quando evidencia caminhos metodológicos na pesquisa em Educação, refletindo sobre as especificidades das Ciências Humanas e dos procedimentos necessários para a construção de um conhecimento científico. A autora analisa que, durante muito tempo, houve um apego a determinados modelos que predominaram nas áreas das Ciências Físicas e Biológicas, mas que, gradativamente, a pesquisa em Educação foi ganhando espaço com as suas especificidades. Para Gatti (2001), “a Educação utiliza-se dos conhecimentos produzidos em áreas básicas, mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é área de ação-intervenção direta”. (2001, p.4)

Considerando as singularidades e a subjetividade que permeiam a área, é necessário que o pesquisador possua uma constante vigilância quanto às suas maneiras de observar e analisar os fenômenos (Gatti, 2001). A autora sugere questionamentos que foram incorporados neste estudo, propondo-se à análise dos dados coletados: “O que estou deixando de lado como irrelevante? O que estou deixando de considerar? O que minha forma de analisar não abrange?” (Gatti, 2001, p. 11). A metodologia se desenvolve a partir do sincretismo das ideias e perspectivas com a prática, levando em consideração que o método não se estabelece como um roteiro fixo, mas como algo em que está em constante construção.

Assim, como estrutura metodológica, utilizamos o estudo de caso qualitativo, focando em uma problemática particular – a construção dos instrumentos de Ciências

Humanas para os Anos Iniciais – existente em um contexto de variadas dimensões. André (2013) evidencia que

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013, p. 97).

Sob este panorama de estudo de caso qualitativo, entendemos que o conhecimento se constrói de forma processual, abarcando uma multiplicidade de concepções e sendo compreendido a partir de diferentes óticas. Segundo André (2013), esses pressupostos implicam, por parte do pesquisador, atitudes éticas, apoiadas em um referencial teórico, mas flexíveis e abertas a novos aspectos que possam surgir no decorrer da pesquisa, assim como a busca por uma diversidade de fontes de dados e métodos de coleta. Deste modo, é possível compreender o estudo de caso qualitativo não como um método específico, mas como um tipo de conhecimento mais concreto e mais contextualizado (André, 2013).

Outrossim, a autora reforça que o estudo de caso é um instrumento valioso para se analisar fenômenos educacionais,

> pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

Para a análise deste caso - dos desafios encontrados pelos analistas de Ciências Humanas da Fundação CAEd na elaboração de instrumentos de avaliação externa para os Anos Iniciais e das perspectivas de aprimoramento e adequação dos itens dessa área para esse ciclo pedagógico -, contamos com a entrevista da coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação e do líder da equipe de Ciências

Humanas do CAEd, como também com a aplicação de um questionário aberto aos outros analistas de Ciências Humanas (quatro de História e quatro de Geografia), objetivando compreender a maneira pela qual esses profissionais enxergam as especificidades e os desafios da sua prática. Aqui, destacamos que a equipe conta, no total, com dez analistas, mas um deles é o líder entrevistado e o outro é a pesquisadora deste trabalho.

A escolha dos participantes se deu pelos conhecimentos existentes na área pesquisada, pelo tempo de trabalho no CAEd, assim como pela atuação cotidiana nos diferentes projetos da instituição, do contato com as demandas das Secretarias de Educação e com os currículos nacionais, estaduais e municipais. Acreditamos que seja uma oportunidade de, levando em consideração as perspectivas deste programa de mestrado de aprimorar os desempenhos profissionais na área da Educação, dar voz às demandas dos colaboradores do CAEd que trabalham com as Ciências Humanas nos Anos Iniciais, visando à construção de instrumentos mais adequados e de testes mais seguros.

Através de questionários apresentados no apêndice A da dissertação, com perguntas abertas definidas pela pesquisadora e voltadas especificamente aos colaboradores que atuam com as Ciências Humanas, buscamos identificar de forma clara os principais desafios na construção dos instrumentos para os Anos Iniciais, as possíveis deficiências nas suas formações inicial e continuada, além de sugestões associadas a possíveis melhorias na formação dos educadores do Brasil em avaliação em larga escala. Entendemos que os debates acerca da temática podem e devem ultrapassar os muros do CAEd, uma vez que ela interfere, cada dia mais e como visto nas discussões teóricas deste trabalho, no cenário da educação pública brasileira.

A aplicação de questionários foi escolhida, no caso dos elaboradores de itens do CAEd, para permitir um maior afastamento entre os participantes e a pesquisadora no momento das perguntas, uma vez que todos convivem diariamente no mesmo ambiente de trabalho.

De acordo com Gil (1999), o questionário “não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (p.122), além de possibilitar mais autonomia na escolha do momento de resposta e garantir o anonimato dos participantes. No que se refere às questões abertas, essa escolha se deu considerando o conhecimento de todos sobre o contexto profissional pesquisado e objetivando, principalmente, a liberdade de expressão dos respondentes.

Além do mais, a utilização de questionários permite não só a aferição de fatos, mas também de atitudes e crenças. As questões sobre fatos “referem-se a dados concretos como sexo, idade, naturalidade” (Gil, 1999, p. 125), enquanto as questões de atitudes e crenças, por mais que sejam mais complexas de serem respondidas, oferecem informações mais subjetivas sobre cada um dos indivíduos respondentes (Gil, 1999). Nesse sentido, as diferentes perguntas do questionário oportunizaram a análise de informações objetivas e subjetivas, processo importante para a construção do estudo.

Para o líder da equipe de Ciências Humanas e para a coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação do CAEd, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas cujos roteiros encontram-se, respectivamente, nos apêndices B e C. As entrevistas possibilitam, além das respostas a perguntas previamente definidas, uma maior flexibilidade no aparecimento de novos questionamentos. Como esta coordenadora lida há anos e cotidianamente com informações e demandas que ultrapassam o conhecimento dos elaboradores, realidade na qual se insere a pesquisadora deste trabalho, a possibilidade de conhecimento acerca de concepções mais amplas sobre a construção dos testes e a atuação do CAEd, em uma perspectiva atual e histórica, é de grande importância. Essa perspectiva se estende ao caso do líder da equipe de Ciências Humanas, uma vez que ele é o responsável por representá-la em reuniões e também por organizar seu cotidiano de trabalho.

A entrevista se configura como uma interação e “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1999, p. 109). Se comparada ao questionário, Gil (1999, p. 110) ressalta que “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”.

Em contrapartida, salientamos o cuidado necessário com a subjetividade que deve ocorrer nesse tipo de instrumento metodológico, especialmente quando o pesquisador está inserido no contexto pesquisado. Duarte (2002) destaca, em consonância com Velho (1989), que sempre há um risco quando os pares são próximos e compartilham preocupações. A subjetividade, entretanto, deve ser incorporada à pesquisa, juntamente com a busca por “formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa” (Duarte, 2002, p. 148), sem desconsiderar o compromisso com a objetividade. De acordo com Duarte, o embasamento teórico do pesquisador

deve promover “o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores” (2002, p. 148).

Os participantes foram chamados através de um convite enviado aos seus e-mails profissionais – presente no anexo A – e, antes de responderem ao questionário e às entrevistas, foram contextualizados sobre a temática deste estudo e concordaram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que está no anexo B) em contribuir de forma voluntária com a pesquisa. A partir de suas respostas, pudemos identificar o grande interesse dos colaboradores em cooperar, ficando claro que enxergam as potencialidades e as dificuldades existentes no trabalho com avaliação, e que consideram a pesquisa científica como uma ferramenta essencial e impulsionadora do aprimoramento das atividades do CAEd.

Apresentamos, no quadro 12, os participantes da pesquisa a partir do método utilizado na coleta de dados e da atuação no CAEd.

Quadro 12 – Participantes da pesquisa a partir do método utilizado e da atuação no CAEd

Participante	Método de coleta de dados	Atuação no CAEd
1	Entrevista semiestruturada	Coordenação de Itens e Testes
2	Entrevista semiestruturada	Liderança da equipe de Ciências Humanas
3	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de Geografia
4	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de Geografia
5	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de Geografia
6	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de Geografia
7	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de História
8	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de História
9	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de História
10	Questionário com perguntas abertas	Analista de Instrumentos de Avaliação de História

Fonte: Elaborado pela autora com base na metodologia utilizada.

Destacamos ainda que a elaboração e a escolha das perguntas deram-se em consonância com a dissertação de Tocantins (2018) – já citada anteriormente -, uma vez que, pretendendo analisar e aprimorar a construção dos instrumentos de avaliação em larga escala de Geografia do CAEd, a autora estabeleceu profunda

pesquisa na fundação, entrevistando colaboradores da equipe de Ciências Humanas, a coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação e membros da direção daquele contexto.

Portanto, baseando-nos na perspectiva de Tocantins (2018) e considerando também as especificidades e necessidades da temática da nossa pesquisa, elaboramos perguntas que buscam, principalmente, esclarecer a visão dos analistas de Ciências Humanas em relação à formação docente, aos desafios encontrados na construção dos testes e às problemáticas que perpassam de forma singular a etapa dos Anos Iniciais. Na próxima seção, apresentaremos os resultados deste estudo e a análise dos dados coletados.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

Neste segmento será apresentada uma análise dos dados coletados a partir das respostas aos questionários aplicados via *Google Forms* aos analistas de História e Geografia, e das entrevistas feitas com o líder da equipe de Ciências Humanas e com a coordenadora dos Instrumentos de Avaliação do CAEd. A escolha pelos questionários ocorreu, como salientado na seção anterior, pela possibilidade de garantirmos um maior afastamento da pesquisadora em relação aos respondentes, uma vez que todos trabalham de maneira muito próxima no cotidiano. Além disso, a escolha por esse método possibilitou mais flexibilidade de tempo, o que foi essencial para incentivar a participação de todos os membros da equipe nesta pesquisa, que vivenciam uma rotina de muitas demandas e atividades profissionais.

Apesar de o tempo ser também um problema ainda maior quando avaliada a disponibilidade do líder de Ciências Humanas e da coordenadora dos Instrumentos de Avaliação, optamos por, mesmo com as dificuldades, realizar as entrevistas, já que essas são instrumentos que possibilitam maior liberdade e espaço para que os colaboradores compartilhem suas vivências, experiências, perspectivas e percalços no CAEd. Assim, como já ilustrado no Quadro 12, participaram desta pesquisa dez pessoas: uma coordenadora dos Instrumentos de Avaliação, um líder da equipe de Ciências Humanas e oito colaboradores da equipe de Ciências Humanas (quatro de História e quatro de Geografia).

O questionário – que está no apêndice A - foi estruturado a partir de quatro eixos, atribuídos, respectivamente, à formação profissional inicial e à atuação no

CAEd, à formação como Analista de Instrumentos de Avaliação do CAEd, à construção dos itens e aos desafios cotidianos do trabalho na área da avaliação e à possibilidade de considerações finais. O último eixo serviu como um espaço para que os participantes pontuassem algo que julgassem necessário e/ou relevante para pesquisa e que não havia sido perguntado pelo questionário. Também, o Eixo IV poderia servir como um ambiente de sugestões para a melhoria do trabalho cotidiano dos profissionais, que é uma das finalidades desta pesquisa, inserida em um contexto de mestrado profissional.

Com o líder da equipe de Ciências Humanas e com a coordenadora dos Instrumentos de Avaliação, realizamos entrevistas cujos roteiros estão apresentados, respectivamente, nos apêndices B e C do trabalho. O roteiro da entrevista do líder da equipe de Ciências Humanas se assemelha ao do questionário aplicado aos outros analistas, porque o cotidiano de trabalho se iguala na maioria do tempo, mas, como explicitado, esperamos utilizar a entrevista como mais um espaço de voz aos integrantes da equipe, possibilitando maiores reflexões acerca da atuação profissional no CAEd. As duas entrevistas foram gravadas e transcritas para uma melhor análise dos seus dados.

Ademais, relembramos que, a partir das entrevistas e do questionário aplicado, utilizamos uma abordagem analítica, associada, além das ideias de Gatti (2001) e André (2013) apontadas anteriormente, à perspectiva de Laurence Bardin (2016) apresentada por Dalla Valle e Ferreira (2025). De tal forma, fundamentamos esta parte da pesquisa à luz da teoria da Análise de Conteúdo, considerando os dados coletados por meio das ferramentas metodológicas referidas anteriormente. Em consonância com tais ideias, deslocamos o olhar quantificado, que almeja à exatidão, para um que compreenda o movimento constitutivo das relações sociais, ultrapassando o “engessamento” das pesquisas quantitativas e explorando os sentidos e significados dados pelos sujeitos ao nosso objeto de estudo.

De acordo com Dalla Valle e Ferreira (2025), Bardin (2016) compreende que o processo de Análise de Conteúdo ocorre a partir da construção de inferências, sendo uma prática intuitiva de interpretação das informações existentes nos dados, mas que não perde de vista o objeto da pesquisa, o referencial teórico, as intencionalidades e a necessidade de sistematização. Segundo Bardin (2016), a Análise do Conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise compreende a leitura do material, a escolha dos documentos, a formulação ou reformulação das hipóteses e a construção dos indicadores que subsidiarão a exploração do material. A exploração do material se refere ao processo de transformação dos dados brutos em elementos significativos para a pesquisa, e o tratamento dos resultados, por sua vez, é a fase na qual emprega-se sentido e significado aos dados, em diálogo com o arcabouço teórico (Dalla Valle; Ferreira, 2025).

As fases, convencionadas por Bardin (2016) e orientadoras desta pesquisa, têm aspectos e propósitos diferentes, mas se relacionam uma vez que estabelecem "coerência e dependência entre si" (Dalla Valle; Ferreira, 2025, p. 8). Sob este ângulo, na próxima seção, em diálogo com as perspectivas da Análise de Conteúdo, apresentaremos os dados coletados e a sua análise.

3.4.1 Eixo I: Sobre a formação profissional e a atuação no CAEd

No Eixo I do questionário, quando perguntados se, na formação profissional inicial (graduação), tiveram contato com temáticas associadas à avaliação em larga escala, os dois participantes que responderam de forma positiva salientaram que o contato se deu de forma muito simples, em uma disciplina sobre políticas públicas oferecida pela Faculdade de Educação da UFJF (FACED) e em uma disciplina de metodologia científica na temática da história quantitativa. Em entrevista, o líder da equipe de Ciências Humanas, graduado e mestre em Geografia, pontuou a sua experiência, que, para ele, também ocorreu de maneira superficial:

> Se alguém comentou em algum momento [sobre avaliação em larga escala] durante a minha licenciatura, foi de uma forma muito branda, nada aprofundado. O meu conhecimento se desenvolveu quando eu comecei a atuar na BR[9], a me interessar pelo tema e a estudar um pouco mais, mas, na Universidade, não me lembro de terem trabalhado (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Esta realidade está em consonância com o que foi pontuado por Freitas (2019), que salienta que os estudos sobre a avaliação nos cursos de licenciatura são,

[9]BR: refere-se à unidade do CAEd que se encontra na rodovia federal BR-040, onde ocorre a correção dos testes e onde o líder da equipe de CH iniciou seu trabalho na instituição.

majoritariamente, voltados à avaliação interna dos estudantes, o que não dialoga com os desafios encontrados na prática pedagógica, que, apesar de demandar atualmente maior conhecimento sobre as avaliações externas e a análise dos seus resultados, por exemplo, não encontra respaldo na formação inicial dos profissionais.

Da mesma maneira, a análise dos dados vai ao encontro dos estudos de Santos (2012), autor já apresentado neste capítulo e que evidencia um hiato entre o espaço que as avaliações em larga escala têm ganhado no Brasil e a presença isolada desta temática nos cursos destinados à formação dos educadores, que precisam acompanhar a expansão das políticas de avaliação do país, indispensáveis para esse processo. Ou seja, percebemos aqui uma dissonância entre a formação dos professores e as demandas da prática, tanto para aqueles que atuam na sala de aula, quanto para os que seguem a trajetória de analistas de avaliação.

Ainda no eixo da formação profissional como professores, quando perguntados sobre o acesso a conhecimentos voltados ao ensino de História e/ou Geografia para os Anos Iniciais na graduação ou na pós-graduação, quatro participantes do questionário responderam positivamente, mas ressaltaram a superficialidade desse estudo. O Analista 1, por exemplo, especificou a experiência que teve com as temáticas dos Anos Iniciais durante sua formação docente:

> Fiz estágio em escolas da rede estadual de Juiz de Fora em turmas do Ensino Fundamental I vinculado a uma disciplina da Faculdade de Educação da UFJF (FACED). Vi também conteúdos nesta disciplina associados à disseminação do capitalismo na infância (Analista 1, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

O Analista 8, por outro lado, abordou a superficialidade do estudo oferecido sobre os Anos Iniciais na sua formação, uma vez que a sua licenciatura é destinada a outras etapas de ensino:

> De uma forma superficial, sim. Como a licenciatura em História é voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Médio, não havia um direcionamento específico para os Anos Iniciais. (Analista 8, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Da mesma forma, o líder da equipe de Ciências Humanas pontuou que:

> Os Anos Iniciais são complicados, porque a gente tem todo o conhecimento de Geografia necessário para dar aula ou montar os

> testes aqui no CAEd, mas nada voltado diretamente para os Anos Iniciais. Então, temos um conhecimento mais geral que você pode aplicar nos Anos Iniciais, mas é diferente do que os pedagogos têm, por exemplo. [...] Tive algumas matérias de práticas de cartografia que envolviam criar mapas com crianças, mas nada muito aprofundado, que desenvolvesse temas variados como a gente tem aqui no trabalho do CAEd (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Assim sendo, as respostas coadunam com o que foi levantado na estruturação da questão-problema desta pesquisa, que partiu da hipótese de que existem fragilidades na formação inicial desses profissionais. O acesso a conteúdos voltados especificamente para os Anos Iniciais, nas licenciaturas de História e Geografia cursadas pelos respondentes, não existiu ou, quando sim, não ocorreu de maneira profunda. A fala do líder de equipe demonstra ainda que, por mais que os conhecimentos pedagógicos em Ciências Humanas sejam efetivos na formação dos analistas do CAEd, o entendimento de saberes específicos sobre os estudantes dos Anos Iniciais é limitado.

Evidenciamos, ademais, que as omissões existentes no processo formativo se manifestam nas dificuldades encontradas pelos analistas na construção dos instrumentos de avaliação para as etapas dos Anos Iniciais, relacionadas ao uso de uma linguagem adequada, à compreensão de como os conteúdos curriculares são passados em sala de aula e ao desenvolvimento cognitivo das crianças - processos que devem ser apropriados para que o item cumpra de forma efetiva o seu objetivo. Essa problemática se repete quando pensamos na temática da avaliação em larga escala que, como pontuado nos parágrafos anteriores, também não recebeu a atenção devida nas licenciaturas cursadas pelos respondentes do questionário e pelo entrevistado.

3.4.2: Eixo II: Sobre a formação enquanto Analista de Avaliação

No Eixo II do questionário, todos os participantes responderam que consideram a formação oferecida pelo CAEd no momento da sua entrada na instituição satisfatória ou excelente. Entretanto, salientamos aqui que essa não ocorre de forma sistematizada, mas sim a partir do contato cotidiano com os analistas mais antigos. Sobre isso, o líder da equipe de Ciências Humanas destaca que

> Quem entra aqui no CAEd tem sempre uma formação muito orgânica, gradativa e continuada. Não tem uma formação que possibilite dizer que você está apto para produzir um item, não existe esse tipo de coisa [...]. Ocorre ao longo do tempo e é uma experiência dinâmica, a partir de vivências e de reflexões que você faz com os colegas. É das interações que você desenvolve essa capacidade, então, de elaborar os instrumentos ao longo do tempo, de uma forma continuada e integrada com o que espera a instituição. Não é algo fixo [...]. Acho que a gente nunca está pronto, nunca está formado enquanto analista, embora sejamos profissionais muito aptos, estamos sempre aprendendo alguma coisa nova (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

O profissional pontua ainda que, quando alguém chega à equipe de Ciências Humanas, tem acesso a uma série de informações necessárias para a sua atuação enquanto analista, principalmente às técnicas. Mas, para ele, nesse início, o acesso é ao básico do serviço, que vai sendo aprimorado ao longo do tempo e a partir das demandas:

> A formação vai ser contínua sempre, porque todo esse dinamismo que a gente tem de coisas novas, testes novos que surgem, novas formas de produzir itens para um determinado teste (dependendo do tipo de avaliação: diagnóstica, formativa ou somativa), trazem padrões de itens diferentes [...] Então, você vai ter o desenvolvimento [desse conhecimento] só quando [a demanda do teste] chega. Às vezes, você não trabalhou com isso ainda, mas, quando chega uma coisa nova, você tem a oportunidade de ver uma outra forma de fazer o que sempre faz. [...] Quanto mais tempo você tiver dentro da instituição, com certeza, mais capacidade, mais poder técnico e capacidade pedagógica de elaborar itens você vai ter [...]. (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Em consonância com estas ideias, quando perguntados sobre a formação continuada no decorrer da atuação no CAEd, quatro participantes do questionário pontuaram que ela ocorre de forma positiva e constante. Entretanto, os outros três responderam que essa é “inexistente” (Analista 3), que depende da “capacidade colaborativa pessoal dos colegas” (Analista 6) e que “poderia ocorrer de forma mais organizada ou sistematizada” (Analista 8). O Analista 5, que atua há muitos anos no CAEd, contribui nessa discussão quando esclarece que

> No início da minha trajetória profissional, ocorriam encontros nos quais eram apresentadas sofisticadas análises estatísticas de itens. Esses encontros eram ministrados por um docente da UFJF com domínio na área de estatística, mas, posteriormente, não mais

> ocorreram. Ao longo do tempo, aprendi muito na prática, com retornos de validações presenciais das secretarias parceiras, por meio de orientações dos supervisores e dos colegas no cotidiano da revisão.
>
> É consenso, na equipe, que a área de Ciências Humanas enseja profundos debates teóricos, o que enriquece o trabalho e, ao mesmo tempo, torna desafiadora a tarefa de produção de itens. No contato com diferentes secretarias, cujos representantes possuem diferentes orientações teóricas e metodológicas, foi possível aperfeiçoar metodologias e abordagens na produção de itens e testes em todas as etapas do trabalho (elaboração, revisão, montagem de testes, análise estatística).
>
> Em determinadas ocasiões, ocorrem revisões coletivas de itens de História e Geografia, e, nesses encontros, são discutidos dúvidas, desafios, ideias surgidas no cotidiano de cada elaborador, assim como trocas de ideias, impressões sobre abordagens relacionadas a diferentes habilidades etc.
>
> Por fim, um aspecto importante na tarefa com os itens é o contato entre diferentes equipes no interior do setor. Primeiramente, a Equipe de Revisão promove, continuamente, o aperfeiçoamento de normas técnicas que assegurem os direitos autorais em relação aos suportes utilizados, sem, contudo, prejudicar os conteúdos e as metodologias inerentes às habilidades trabalhadas nos itens.
>
> A equipe de Editoração, por sua vez, promove, esporadicamente, reuniões com o intuito de esclarecer dúvidas relacionadas ao tratamento de imagens, buscando, por meio do aprimoramento do trabalho dos especialistas, refinar e otimizar diferentes processos de seu trabalho (Analista 5, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Os pontos apresentados pelo Analista 5 demonstram que, com o decorrer do tempo, algumas práticas formativas deixaram de existir para os analistas de Ciências Humanas, como os encontros com professores da UFJF sobre temáticas da avaliação em larga escala. Ele destaca a formação que era oferecida no campo da estatística, essencial para que os profissionais de avaliação compreendam, por exemplo, como os instrumentos se comportam quando aplicados por meio de determinados testes. Aqui, relembramos que essa importância já foi assinalada no capítulo 2, quando mostramos que, ao elaborar os itens das avaliações formativas de Joinville - que englobavam do 2EF ao 9EF - os analistas sentiam falta de receber e compreender os resultados dos testes anteriores, uma vez que as formativas devem ser construídas e aplicadas de maneira processual.

Tal aspecto também surgiu durante a entrevista com o líder da equipe, que relatou que

> [...] acho que faz falta um pouco de conhecimento da estatística dos instrumentos. Quando se trabalha com TRI e TCT, é um pouco complicado. Às vezes, o dado vem tratado para gente, a gente só

> analisa número ali e vê se está dentro do parâmetro esperado ou não. Então, uma formação interessante para a gente ter aqui seria exatamente nesse sentido, de fazer uma análise dos dados estatísticos de forma mais aprofundada, para poder entender o que aconteceu com aquele item, já que [a estatística] é o espelho daquilo que foi feito. Esse aprofundamento ajudaria nosso trabalho no dia a dia (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Outro elemento levantado pelo Analista 5 está relacionado à necessidade de constante debate entre os membros de Ciências Humanas e de outras áreas, uma vez que os testes são construídos de forma conjunta. Ele cita alguns processos que ocorrem para padronizar as técnicas das referências dos textos e imagens utilizados como suporte e que são estruturadas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) pelos profissionais da equipe de Revisão Ortográfica, assim como tentativas de aprimoramento, por parte da Editoração, do uso de imagens nos testes e do seu trabalho. Aqui, percebemos um exemplo de formação que ocorre na prática dos analistas, mas não de forma sistematizada e organizada, uma vez que estas orientações ocorrem, majoritariamente, em conversas informais no cotidiano.

Indagamos também aos respondentes se eles consideram o tempo dado à formação pedagógica e técnica dos elaboradores de Ciências Humanas do CAEd suficiente. Três participantes responderam que sim, mas outros cinco colocaram ressalvas ou responderam que não, o que se justifica, para eles, pela alta demanda de atividades diárias, o que impede a possibilidade de um tempo destinado exclusivamente ao aprimoramento da formação.

Entendendo, então, a necessidade de maior qualificação, os analistas sugeriram a disponibilização permanente de cursos com temáticas atuais da avaliação em larga escala sobre os conteúdos curriculares das redes e a construção de matrizes, a Taxonomia de Bloom (amplamente utilizada na construção dos instrumentos), as atualizações ortográficas da Língua Portuguesa, as demandas dos professores da educação básica, as discussões atuais das Ciências Humanas, inclusive sobre temas considerados sensíveis ou polêmicos, e relacionados à elaboração de itens para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta lógica, podemos perceber que a formação desses analistas não ocorre de forma sistemática, pois realiza-se de maneira geral, no contato rotineiro dos colaboradores com suas demandas profissionais ou por meio da relação entre os

colegas de trabalho (da mesma equipe ou de equipes diferentes). O Analista 8, por exemplo, ressaltou que

> Sinto falta de formações periódicas sobre os mais diversos temas, tanto relacionado às Ciências Humanas, quanto à Pedagogia e à avaliação de uma forma geral. Em suma, sinto falta da existência de um momento que vá além da produção, porém, que impactaria positivamente a qualidade da mesma. Com relação a temas específicos, algo envolvendo educação antirracista sobre a perspectiva da avaliação em larga escala seria algo interessante. (Analista 8, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

O líder da equipe de Ciências Humanas citou também um outro tipo de formação que, na sua visão, é importante para o trabalho dos analistas. Ele relatou que às vezes percebe uma dificuldade de quem chega com elementos da informática (uso do Excel, por exemplo) e que, por mais que esse seja um conhecimento que pode ser aprendido na rotina de trabalho, facilitaria que os profissionais já fossem mais preparados para lidar com essas tecnologias, uma vez que os processos no CAEd são amplamente digitalizados:

> Acho que quem está buscando entrar no CAEd, com interesse em trabalhar com avaliações em larga escala, tem que ter esse conhecimento tecnológico. É uma coisa que eu acho que sempre dificulta quando não tem, que faz demorar um tempo maior para [...] que a pessoa consiga produzir os instrumentos (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Além disso, não obstante as sugestões de formação dadas pelos analistas, salientamos aqui que, em dezembro de 2024, o CAEd promoveu o Seminário Integrado de Avaliação das Redes Públicas Estaduais e Municipais – Siarem, para o qual todos os integrantes da equipe foram convidados e possibilitados de estarem em pelo menos um dia do evento. Nos outros dias, as discussões das mesas poderiam ser acompanhadas através de uma transmissão ao vivo. Esse seminário reuniu

> secretários estaduais e municipais de educação, coordenadores e técnicos de avaliação, pesquisadores do CAEd/UFJF e de instituições parceiras – nacionais e internacionais – para discutir os desafios e as inovações da avaliação educacional no Brasil (Siarem, CAEd/UFJF, 2024).

O Siarem buscou fortalecer relações através da troca de experiências entre os agentes que compõem a instituição. A programação, que focou no aprimoramento do ciclo avaliativo de 2025, incluiu palestras com temáticas associadas às “áreas pedagógica e tecnológica, como avaliação da alfabetização e da fluência, aperfeiçoamento das plataformas e procedimentos relativos às devolutivas e à produção de indicadores” (Siarem, CAEd/UFJF, 2024). De acordo com o Analista 6, o seminário serviu como uma boa ação formativa. Ele ressalta que

> Gostei muito do Seminário Integrado que participei, pois me instigou a pesquisar mais a respeito da área de Avaliação em Larga Escala, a educação para o exercício da cidadania e o papel da construção dos itens na avaliação das políticas públicas, por exemplo (Analista 6, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Assim, percebemos que a experiência formativa possibilitada pelo seminário se estabeleceu de forma positiva não só pelas discussões realizadas ou pelas interações viabilizadas, mas também pela influência que exerceu no incentivo a pesquisas e estudos que ultrapassam as demandas profissionais cotidianas. Em contrapartida, o evento ofereceu informações que não estavam relacionadas diretamente às dificuldades pontuadas pelos analistas de Ciências Humanas no trabalho rotineiro - que serão apontadas de forma mais evidente na próxima seção -, deixando ainda espaços a serem preenchidos neste processo formativo da construção dos itens.

3.4.3 Eixo III: Sobre a construção dos itens e testes e os desafios cotidianos do trabalho como analista de avaliação

No Eixo III do questionário e da entrevista, associado à construção dos itens e aos desafios do trabalho como analista de avaliação, perguntamos sobre os cuidados a serem tomados na elaboração de itens para avaliações em larga escala em Ciências Humanas, no geral, e, especificamente, sobre as dificuldades encontradas na elaboração de itens para os projetos que contemplam os Anos Iniciais (1EF a 5EF). No que se refere aos principais desafios gerais da área, os participantes pontuaram alguns elementos, que estão organizados no Quadro 13, a partir do que cada um dos analistas ressaltou.

Quadro 13 - Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas de acordo com os analistas do CAEd

Participantes	Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas
Líder CH; Analista 1; Analista 8	Consistência com a Matriz de Referência e com o que está sendo pedido na habilidade
Líder CH	Adequação do nível de dificuldade com a etapa de ensino
Líder CH; Analista 1; Analista 8	Adequação do suporte e do comando com as alternativas
Líder CH; Analista 6	Construção de distratores plausíveis para a área
Analista 2; Analista 3	Utilização de temas e situações atuais que dialoguem com a realidade dos estudantes
Analista 4; Analista 5; Analista 8	Cuidado com as temáticas consideradas sensíveis (do passado e da atualidade)
Analista 4; Analista 5	Utilização da imparcialidade científica, evitando ser tendencioso
Analista 7	Superação das limitações jurídicas do uso de fontes históricas relevantes

Fonte: Elaborado com base nas informações coletadas pela autora a partir da realização de entrevista e aplicação de questionário.

Como apresentado no Quadro 13, os percalços se alinham à atenção que deve existir na construção de instrumentos para qualquer área de ensino, mas também a especificidades das Ciências Humanas. Segundo o líder da equipe, o ponto principal está na compreensão da Matriz de Referência e na adequação do instrumento ao nível de ensino:

> Tem que ter uma consistência muito grande entre o que está sendo elaborado no item com aquilo que está sendo cobrado pela Matriz. [...] Além disso, acho que a questão da adequação ao nível de ensino [é essencial]. Um item que foi elaborado para determinada etapa vai ter que ter uma complexidade de acordo com aquilo que se espera de um estudante daquele ano (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Aqui, relembramos que a Matriz de Referência é um recorte do currículo, na qual constam as habilidades a serem avaliadas em um teste. Cada item visa aferir uma única habilidade e, para que isto ocorra de forma adequada, é necessário que o elaborador esteja atento ao que é solicitado, levando em consideração a complexidade cognitiva (baseada na hierarquização proposta pela Taxonomia de Bloom, citada no capítulo 2), e aos conteúdos de cada etapa de ensino. Nessa perspectiva, é essencial pensar na estrutura do item como um todo, tomando decisões sobre o nível de dificuldade do suporte utilizado, que pode ser um texto ou uma

imagem, e na relação das alternativas com esse suporte e entre si. De acordo com o líder de CH, ter um item equilibrado

> É você ter enunciado, comando, suporte, alternativas e gabarito bem claros e bem definidos dentro de suas especificações técnicas. [...] O gabarito precisa ser único. Às vezes, com a subjetividade das Ciências Humanas, podem existir interpretações distintas, então é um desafio da área criar distratores que são plausíveis, mas errados, e um gabarito que seja exclusivo sobre aquilo que está sendo trabalhado (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

No que diz respeito ao equilíbrio do suporte com as alternativas, isso deve ocorrer para que todas façam sentido dentro do contexto trabalhado pelo item, impedindo que uma chame mais atenção do que a outra (técnica e pedagogicamente). Cuidado esse essencial para evitar que o estudante seja influenciado a marcar uma alternativa por outro motivo que não seja o desenvolvimento ou não de uma habilidade específica.

O desafio citado relaciona-se também às singularidades das Ciências Humanas, que, por não ser uma ciência exata, têm que lidar com a influência das subjetividades e das variadas interpretações sobre determinado tema. Nesse ponto, o Analista 6 corrobora o que foi levantado pelo líder de equipe, quando diz que

> Os maiores desafios estão atrelados à própria natureza das Ciências Humanas e à dificuldade em construir distratores plausíveis nos itens, uma vez que, nesse campo das Humanidades, a noção de uma verdade "fechada", matemática, é um elemento contraditório (Analista 6, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Outros tópicos que apareceram no questionário como percalços foram: a utilização de temas e situações atuais que dialoguem com a realidade dos estudantes, o cuidado com as temáticas consideradas sensíveis (do passado e da atualidade), a utilização da imparcialidade científica e a superação das limitações jurídicas do uso de fontes históricas relevantes. Sobre o primeiro tópico, ressaltamos que o uso de temais atuais, mesmo na História, é um fator solicitado, muitas vezes, pelas próprias secretarias de educação, uma vez que a capacidade de o estudante relacionar conhecimentos históricos e geográficos com assuntos atuais, por exemplo, é delimitada pela maioria dos currículos. Além disso, a busca por novas fontes e novas perspectivas sobre variados assuntos é uma constante na equipe, pois auxilia na

construção de itens inovadores, mesmo que estes possuam habilidades recorrentes nos projetos.

No outro ponto, sobre o desafio com as chamadas temáticas sensíveis, é evidenciado que, como os testes em larga escala atingem um número alto de estudantes – e sem a intermediação do professor -, é indispensável que se considere a maneira pela qual alguns assuntos chegam aos alunos, principalmente porque as Ciências Humanas abordam diferentes relações de poder no decorrer do tempo. É uma outra precaução, de acordo com os analistas, para que os estudantes não sejam perturbados durante a realização dos testes. O Analista 5 e o líder da equipe ressaltam que

> Sem o devido cuidado, os estudantes podem ser impactados de diferentes formas, pois determinados temas remetem a diferentes situações de vida, de forma que a abordagem de quaisquer tipos de violência ao longo da história e nos diferentes âmbitos do pensamento geográfico devem ser calibrados de forma a limitarem-se à habilidade relacionada (Analista 5, em resposta ao questionário aplicado em 2024).

> No caso [dos itens] de Ciências Humanas, a gente usa muitos suportes tirados da internet, então temos que tomar muito cuidado com algumas questões [...] relacionadas à ética e aos temas sensíveis, pois é uma ciência muito crítica. [...] Temos que tomar cuidado também para não sermos muito subjetivos ou então objetivos em algo que possa criar polêmica. O equilíbrio entre essas duas coisas é a grande dificuldade nas Ciências Humanas, mais do que em outras disciplinas. [...] Esse processo envolve a neutralidade e a imparcialidade, que são auxiliadas pela validação dos itens pelos pares, que ocorre nas revisões de sempre dois ou três colegas que analisam a adequação ou não do instrumento. São questões que merecem atenção e são totalmente entrelaçadas entre si (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Na sua fala, o líder de equipe ressalta, além da atenção com os temas sensíveis, o cuidado na busca pela imparcialidade do item, para que esse não seja construído a partir de intervenções pessoais do elaborador. Neste ponto, ele evidencia a importância do processo de revisão, já levantado no capítulo 2, o qual é feito a partir do olhar de, pelo menos, outras duas pessoas da mesma área, possibilitando a identificação de possíveis problemas existentes nos instrumentos.

Por fim, surge também como uma adversidade a superação das limitações jurídicas do uso de fontes históricas, como imagens, fotografias, charges e pinturas.

A questão se justifica porque existe, no CAEd, uma atenção à garantia de que os autores dos suportes sejam referenciados. Por mais que essa seja uma cautela indispensável na salvaguarda da confiabilidade dos materiais, ela faz com que algumas fotografias históricas, por exemplo, não possam ser utilizadas, já que tiveram sua autoria perdida com o tempo. O processo, apesar de não impedir a criação dos itens, aumenta o tempo gasto na busca por suportes.

Quanto à elaboração dos itens de Anos Iniciais, os participantes do questionário pontuaram dificuldades específicas da etapa, que estão expressas no quadro a seguir.

Quadro 14 - Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas para os Anos Iniciais de acordo com os analistas do CAEd

Participantes	Desafios na construção de instrumentos de Ciências Humanas para os Anos Iniciais
Líder CH; Analista 1; Analista 3; Analista 4	Aplicação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Líder CH; Analista 3; Analista 7	Compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o que impacta na definição da dificuldade dos instrumentos
Líder CH; Analista 2; Analista 4; Analista 5; Analista 6; Analista 8	Adequação da linguagem e dos suportes ao vocabulário dos estudantes
Analista 5	Sugestão de alterações e melhorias no momento da revisão pedagógica

Fonte: Elaborado com base nas informações coletadas pela autora a partir da realização de entrevista e aplicação de questionário.

Os desafios apresentados no Quadro 14 se alinham ao que foi pontuado anteriormente, quando delimitamos a questão-problema no capítulo 2, e são explicados, de acordo com os analistas, pela sua formação acadêmica, voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Para mais, há o fato de que esses analistas não tiveram grandes experiências profissionais com os estudantes das primeiras etapas do Fundamental, o que ocasiona uma falta de compreensão sobre como os conteúdos dos currículos são trabalhados em sala de aula e sobre como adequar as especificidades das Ciências Humanas à aprendizagem das crianças.

Destacamos aqui um ponto de concordância entre os analistas, que é a dificuldade de adequação da linguagem das alternativas e do suporte do item com o vocabulário dos estudantes, explicado também pelo pouco acesso a conhecimentos pedagógicos específicos para tais etapas na formação inicial dos profissionais. Cabe

ressaltar, mais uma vez, que dificuldades de leitura e interpretação, por exemplo, não são avaliadas pelas habilidades de Ciências Humanas e não devem ser um empecilho na realização dos itens da área em questão.

Alinhado à ideia, o líder da equipe destacou que

> É muito mais difícil fazer um item para os Anos Iniciais, uma vez que os estudantes estão ainda desenvolvendo suas capacidades cognitivas. [O desafio] está na simplicidade que tem que ter o item para que ele seja entendido pelo estudante. Tem que ter uma linguagem muito acessível, o uso de situações concretas (o que é difícil na nossa área, porque o descritor pode ser muito abrangente, solicitando coisas que não estão próximas à realidade dos estudantes). Nessa idade, eles compreendem mais o que está próximo a sua realidade. É uma grande dificuldade trazer um conteúdo [de Ciências Humanas] para um item de forma clara e objetiva nessas etapas. No caso da Geografia, por exemplo, alguns conteúdos são dicotômicos, como dia e noite, e precisamos criar quatro distratores [...], sem que haja tanta abstração e sem que eles fiquem muito excludentes. Outro desafio é encontrar suportes fáceis. Geralmente, trabalhamos com imagem, uma vez que eles ainda estão em fase de alfabetização. [...] Todas essas questões trazem complexidade e demandam muito mais tempo na elaboração de um item de Anos Iniciais, com conteúdo mais simples, do que em um item do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, com conteúdo mais complexo (Líder da equipe de Ciências Humanas, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Na perspectiva do líder, e também na dos outros da equipe, seria interessante, pleiteando à superação desses obstáculos, o oferecimento de cursos, por parte do CAEd, que estejam voltados especificamente às avaliações destinadas aos Anos Iniciais. Eles destacaram a importância da possibilidade de se ter mais contato com os conteúdos do Ensino Fundamental I e mais relação com os pedagogos que atuam com esses estudantes, para a construção de instrumentos mais objetivos e com abordagens mais adequadas à etapa e às habilidades avaliadas. O líder da equipe, sobre essa formação, destacou que

> É difícil, porque vai envolver muitas questões pedagógicas, como, por exemplo, como é a comunicação com os estudantes dessa etapa, uma vez que a gente não teve contato e isso dificulta saber o que realmente poderia ser aplicado ou não. [...] A formação poderia estar relacionada à linguagem de comunicação infantil. Não sei se necessariamente no contexto do CAEd ou se já deveria ser uma exigência para poder entrar e trabalhar com essas etapas (já que na equipe de Ciências Humanas não temos essa distinção, como ocorre em outras equipes). Se o foco se intensificar nesse caso, tem que ter alguém com um

> conhecimento pedagógico mais voltado aos Anos Iniciais para poder auxiliar os demais colaboradores [...], pensando em uma formação continuada, [...] para sempre aprimorar os itens construídos. [...] Não é nada impossível, mas também não é fácil de ser feito (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Nesse mesmo contexto, o Analista 8 ressaltou que a formação dos colaboradores “deveria [...] ser sistematizada, tornando-se periódica e contínua, e institucionalizada, transformando-se em uma prática comum da empresa” (Analista 8, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

A despeito dos diversos desafios que existem na construção de itens para avaliação externa, no geral, e na construção de instrumentos para os Anos Iniciais, especificamente, todos os respondentes da pesquisa ressaltaram a importância de se avaliar as Ciências Humanas em larga escala. De acordo com o Analista 1, essa é a

> área do conhecimento que permite ao estudante a compreensão dos fenômenos/processos espaciais e temporais que são desenvolvidos por um agrupamento social dentro da conjuntura na sociedade espaço-tempo. Nesse sentido, [...] esta área do conhecimento permite ao aluno a compreensão do mundo, dos fenômenos espaciais e temporais e, por conseguinte, uma análise crítica dos fatos (Analista 1, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Em consonância com essa ideia, os Analistas 4 e 6 evidenciam que

> As Ciências Humanas são um campo do conhecimento imprescindível para a formação social, critica e cidadã dos estudantes e é fundamental que as avaliações em larga escala consigam abarcar a complexidade e a construção dessa criticidade enquanto um exercício de educação para a vida (Analista 4, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

> É de suma importância, uma vez que a construção do conhecimento na área das Ciências Humanas contribui sobremaneira para construção da cidadania nos dias atuais, através do estímulo ao conhecimento crítico e do reconhecimento da processualidade histórica do devir humano (Analista 6, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Desse modo, o estudo e a avaliação das Humanidades são essenciais para um olhar crítico do mundo, a garantia da cidadania e a formação integral do ser humano. Para o Analista 5 e para o líder de equipe,

> A presença das Ciências Humanas nas avaliações de larga escala é importante para mensurar o nível de compreensão de diferentes processos históricos e a configuração socioespacial em diferentes contextos. Se essa mensuração for processada desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se possível construir políticas públicas que possibilitem um aperfeiçoamento nas medidas educacionais, minimizando, assim, inconsistências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio (Analista 5, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

> Se você não tiver acesso às Ciências Humanas, você vai ter uma compreensão de mundo muito menor do que você poderia ter. É uma área crítica e que analisa as relações do ser humano com o seu meio. Nos Anos Iniciais, ela serve para que o estudante compreenda o que ele próprio vivencia [...]. É o momento no qual o estudante vai começar a entender que vive em uma sociedade e em um contexto. [...] Então, avaliar Ciências Humanas é fundamental, não tem como não avaliar. Nos Anos Iniciais, possibilita acompanhar esse processo de construção do pensamento [crítico e reflexivo] dos estudantes, que o auxiliarão, inclusive, em outras disciplinas (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

3.4.4 Eixo IV: Um espaço para outras considerações

Quando aberto o espaço para as considerações finais do Eixo IV, um participante reforçou o interesse em mais capacitações periódicas e dois pontuaram a relevância do CAEd no cenário nacional da avaliação em larga escala, especialmente no campo das Ciências Humanas, no qual a instituição é pioneira na produção de dados.

> Apenas a sugestão para a formação e capacitação com maior periodicidade para nós, elaboradores de itens de Ciências Humanas (Analista 6, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

> Destaco a peculiaridade de atuar, como profissional formado em História, em uma instituição que é referência nacional nas avaliações em larga escala. Em relação à avaliação em larga escala de Ciências Humanas, é importante destacar o pioneirismo do CAEd na constante produção de dados (Analista 5, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

> Gosto muito do trabalho no CAEd e tenho aproveitado muito esse período, pois possibilita um novo olhar sobre a prática na área de Geografia, conciliando os conhecimentos geográficos com uma proposta de atuação além da sala de aula, por exemplo (Analista 4, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Foi pontuado também, pelo Analista 3, como uma experiência enriquecedora, estar “no outro lado da educação”, no papel de avaliador, e que isto incentiva a construção de novos olhares sobre a prática do ensino das Humanidades, inclusive de maneira interdisciplinar, ultrapassando os limites da sala de aula.

Desse modo, é possível constatar que as formações na área da avaliação em larga escala se configuram como ferramentas úteis não só para os analistas de avaliação, mas também para os professores que atuam nas escolas públicas do Brasil. O entendimento acerca desse instrumento político, sobre as suas estruturas, limitações e potencialidades, é essencial no processo de apreensão dos currículos nacionais e estaduais, uma vez que se estrutura como um meio de diagnóstico do desenvolvimento ou não das habilidades e competências educacionais por parte dos estudantes brasileiros.

Ademais, evidenciamos que a respostas dadas pelos analistas ao questionário contribuem de maneira significativa para essa pesquisa, uma vez que trazem informações relevantes associadas ao problema investigado, que busca responder quais são os desafios e perspectivas relacionados à elaboração de itens de Ciências Humanas para as avaliações em larga escala dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como superar esses desafios técnica e pedagogicamente.

Como destacado no decorrer da análise dos dados, as dificuldades encontradas pelos respondentes no que se refere à ausência de um processo sistematizado de formação, às singularidades das Ciências Humanas e à elaboração dos itens de Anos Iniciais, dialogam de forma direta com esse caso de gestão, estruturado no capítulo 2. Assim, defendemos novamente a relevância de um Plano de Ação que considere essas lacunas existentes no CAEd, objetivando o aperfeiçoamento das suas equipes e, consequentemente, dos seus sistemas de produção de dados sobre a avaliação em larga escala no Brasil.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados coletados por meio da entrevista com a coordenadora de Instrumentos de Avaliação do CAEd, que dialogam em muitos pontos com o que já foi levantado até aqui.

3.4.5 As potencialidades e os desafios do CAEd sob a perspectiva da coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação da instituição

Nesta seção, apresentaremos a entrevista feita com a pessoa responsável pela coordenação de Instrumentos de Avaliação da Fundação CAEd e a análise dos apontamentos coletados. A escolha por trazer esses dados em uma seção separada se deu em decorrência das diferenças que existem entre a sua atuação cotidiana, que abarca procedimentos mais amplos da instituição, e a dos colaboradores de Ciências Humanas. Entretanto, salientamos que as suas percepções vão ao encontro com as dos demais analistas, demonstrando uma afinidade grande de pensamentos e, ao mesmo tempo, a confirmação dos pontos fortes e dos elementos que podem ser aprimorados pela instituição. Essa afinidade poderá ser constatada a partir da relação entre os dados coletados, que será apresentada aqui.

A entrevista - disponível no apêndice C - foi também dividida em eixos, que estão separados a partir da formação e atuação profissional da entrevistada, de alguns aspectos da estrutura do CAEd, das suas perspectivas sobre a avaliação em larga escala em Ciências Humanas e da formação oferecida aos analistas que atuam na construção dos instrumentos da instituição.

Atualmente, a entrevistada ocupa o cargo de coordenação dos Instrumentos de Avaliação, mas desenvolve atividades no CAEd há mais de duas décadas, tendo, no início, exercido funções em diferentes frentes, passando à área pedagógica poucos anos depois. Hoje, é responsável por organizar e supervisionar as atividades do setor, que engloba, como já assinalado, as equipes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Revisão Ortográfica e Editoração dos Itens e Testes. Consequentemente, constatamos o grande conhecimento da profissional sobre os processos do CAEd, uma vez que sua função possibilita o acompanhamento das diferentes fases da construção das avaliações, estando presente em muitas transformações vivenciadas pela instituição.

Quando perguntada sobre os projetos mais desafiadores ou exitosos nos quais esteve presente, ela ressaltou que todos foram desafiadores, já que cada um possui suas particularidades. Entretanto, a entrevistada cita dois exemplos que marcam a história da instituição, que são o sistema de avaliação de Minas Gerais e os atuais testes relacionados ao Ministério da Educação do Brasil:

> Minas é um que a gente não pode deixar de citar. O primeiro estado com o qual o CAEd trabalhou e isso é ininterrupto desde que eu atuava como estagiária. [...] A gente tem as avaliações somativas do Proeb e do Proalfa e, desde a pandemia - em 2020, 2021 -, a gente começou com as avaliações formativas. Então, Minas sempre vem como uma referência de destaque, porque é um projeto no qual temos espaço para ousar e trazer todas as inovações que o CAEd quer colocar em prática. E agora temos o projeto da SEB, em parceria com o MEC, no qual as Ciências Humanas não participam, mas engloba Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. [O projeto está relacionado] com o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada e é bem desafiador, pois traz uma estrutura de item diferente da qual estão acostumados a trabalhar em Ciências Humanas (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

A fala da entrevistada levanta pontos que se associam ao que foi apresentado no capítulo 2, quando ressalta a presença do sistema de avaliação mineiro nas atividades do CAEd: a princípio, por meio das avaliações somativas do Proeb e do Proalfa, destinadas à aferição do desenvolvimento das habilidades e das competências dos estudantes nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa e, posteriormente, com a inserção das avaliações formativas a partir da pandemia, que englobam também Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A presença dos testes de Ciências Humanas nas avaliações de Minas Gerais foi demonstrada no Quadro 8, que apresenta, em 2021, o surgimento das chamadas Avaliações Trimestrais no cotidiano de trabalho dos colaboradores do CAEd do campo em questão. Essas avaliações, de caráter formativo e a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, visam, até a atualidade, avaliar os estudantes da rede pública de forma contínua e processual.

A entrevistada relembra que o surgimento dos testes formativos ocorreu durante a pandemia, contexto que fez, como salientado anteriormente, com que as secretarias de educação mobilizassem mais recursos destinados ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, já que eles vivenciavam, naquele tempo, o ensino remoto. Também foi apresentado o projeto relacionado ao MEC, que, apesar de trazer uma perspectiva diferente e inovadora de instrumentos de avaliação e consolidar o CAEd no cenário da avaliação educacional, não engloba a área de Ciências Humanas, que é o foco desta pesquisa.

Quando perguntada, no Eixo II, sobre as principais mudanças ocorridas no CAEd durante seu tempo de trabalho, a coordenadora respondeu que foram muitas,

mas que, na sua concepção, tiveram um impacto positivo no fim. Ela relembra, por exemplo, o momento no qual a equipe de Instrumentos de Avaliação foi separada em duas - uma destinada à construção dos itens e outra à construção dos testes -, e salienta que o retorno do setor, na forma como se encontra hoje, possibilita uma melhor atuação dos analistas, uma vez que todos participam do processo inteiro: da elaboração das Matrizes até a estruturação dos testes.

> Não houve nenhum prejuízo para as entregas do CAEd, nem nenhuma interferência na qualidade dos produtos entregues, mas eu acho que hoje flui muito melhor - da mesma forma que fluía antes da divisão -, porque a troca pedagógica acontece rotineiramente, na elaboração de um item, na revisão, na montagem de um teste [...] (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Ainda no Eixo II, quando perguntada sobre aspectos da estruturação do CAEd, a entrevistada detalha alguns pontos que estão sendo revistos, como forma de aprimoramento do trabalho:

> Eu penso que a gente precisa colocar mais em prática momentos de formação. [...] E não existe nenhuma objeção do CAEd em fornecer esse tipo de formação, mas [...] o setor tem uma rotina de trabalho intensa. A gente tem muitas demandas o tempo todo, de entregas grandes e importantes. E não podemos ter falhas, porque isso compromete gráfica, compromete a entrega, compromete toda uma avaliação (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

A fala acima se alinha diretamente ao que foi levantado pelos analistas de Ciências Humanas em resposta ao questionário e à entrevista, quando eles ressaltaram o interesse em mais momentos destinados à formação técnica e pedagógica, ao mesmo tempo em que enxergam as atribuições cotidianas e a indisponibilidade de tempo como dificuldades para esse processo.

Em contrapartida, a entrevistada esclarece que esta é uma lacuna que vem sendo revista:

> Algo em que eu tenho me esforçado muito desde o final do ano é na tentativa de nos colocar presentes, mesmo que tenhamos o mínimo de colegas possíveis. Mas estar presente nos momentos de discussão geral que o CAEd tem proporcionado é importante, porque eu acho que a gente ficou distante nesses últimos momentos [...] por conta das entregas que temos que fazer [...]. Não dá para parar de pensar na

> demanda. Mas eu já percebi, com algumas experiências que tive com algumas equipes, [...] que é melhor mandar menos pessoas do que não ir ninguém (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Aliás, um outro elemento que também apareceu nos apontamentos feitos pelos analistas de Ciências Humanas, foi salientado pela coordenadora:

> A gente precisa melhorar um pouco também a conexão entre as equipes. Eu venho conversando muito com os líderes [...] e eu percebo que [...] as equipes lidam com a mesma coisa de forma diferente. Muito elemento técnico, por exemplo, já que os pedagógicos são muito particulares de cada área, [...] mas precisamos entrar no consenso de um padrão a ser utilizado [...]. Estamos com a ideia de construção de um material para esse ano, estilo uma coletânea, [...] um material que formalize o que a gente já fala e faz no dia a dia [...], para que esteja documentado de alguma forma. [...] Então, esse ano espero que consigamos trabalhar com mais firmeza os momentos de formação e na construção de materiais que documentem as atividades do nosso cotidiano (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em 2025).

Assim sendo, constatamos que, no último ano, passou a existir um movimento mais intenso em direção ao aprimoramento da formação dos analistas de avaliação do CAEd, especialmente no que diz respeito à padronização de processos técnicos. Relembramos que o Analista 5, em resposta ao questionário, salientou que momentos de alinhamento entre as equipes de Ciências Humanas, Revisão Ortográfica e Editoração têm ocorrido, muito embora outras dificuldades ainda necessitem ser discutidas no campo pedagógico das Ciências Humanas. A presença em situações de discussões teóricas promovidas pelo CAEd, como pretende incentivar a coordenadora e como foi o Siarem, caminham nesse sentido e apontam para uma possibilidade de expansão formativa.

No Eixo III da entrevista, associado aos testes em larga escala de Ciências Humanas, a entrevistada também evidenciou a importância de se avaliar a área, que possui, na sua perspectiva, a mesma relevância das outras. Por outro lado, reconhece que a presença dela nas avaliações externas é menor se comparada à Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a participante, isso não se deve a uma escolha do CAEd, mas sim ao que é solicitado pelas secretarias estaduais e municipais:

> Eu acho que a gente acaba avaliando menos as Ciências Humanas e da Natureza pelo fato de o Saeb avaliar somente a Língua Portuguesa e a Matemática. [...] A gente já teve alguns ensaios [da presença da CH no Saeb] há muito tempo atrás, [...] mas nada que se consolidou. [...] Penso que essa pouca rotina da avaliação de Ciências Humanas ocorre porque as redes se orientam pelo Saeb (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Aqui, é importante relembrar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, é um sistema de avaliação da educação nacional que, por meio de testes aplicados a cada dois anos na rede pública e em algumas redes privadas, se configura, de acordo com o site do INEP, como “um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais” (Inep, s.d.). Nesse sentido, seus resultados influenciam diretamente na elaboração de políticas públicas que interferem na realidade de escolas de todo o país, o que explica, em certa medida, a relação existente entre as áreas avaliadas nesse sistema e as avaliadas nas redes estaduais e municipais.

Contudo, Oliveira *et al.* (2022) evidenciam a ocorrência de um esvaziamento dos componentes de Ciências Humanas no cenário educacional brasileiro, o que pode ser justificado a partir da forma pela qual esse campo científico se construiu e se consolidou e pela existência, na sociedade, de uma ideia que coloca algumas áreas do conhecimento como superiores a outras. Os autores pontuam, além disso, que

> O paradigma tecnológico tem adentrado o espaço escolar, admitindo inclusive a possibilidade do “cancelamento” da escola propriamente dita. Processo esse que está se revelando por meio da “nulificação” de componentes curriculares das Ciências Humanas nas matrizes curriculares dos diferentes cursos, quer seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Não é preciso ir longe, a experiência brasileira desnuda os casos da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio que vem sendo destituídos a partir dos discursos de que seus sentidos e significados são esvaziados de valor (Oliveira; Diniz; Macedo, 2022, p. 465).

No entanto, a entrevistada indica que, em 2025, há a possibilidade de o sistema de avaliação de Salvador, que já possui experiências antigas e constantes com Língua Portuguesa e Matemática, aderir aos testes de Ciências Humanas. Para ela, isso simboliza que a adesão a essa área pode ocorrer de forma processual:

> À medida em que eles vão reconhecendo os resultados positivos do trabalho com a Língua Portuguesa e com a Matemática, pode ser um processo natural que eles [os sistemas de avaliação] enxerguem também como uma hora promissora para as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Sobre outras experiências do CAEd em avaliação de Ciências Humanas, a entrevistada cita como pioneiros, mesmo que nem todos tenham se mantido, os sistemas de avaliação de Minas Gerais, do Amazonas, do Ceará, da Bahia, do Espírito Santo, já evidenciados no Quadro 1, que foi baseado nas pesquisas de Carrê (2014) sobre a avaliação externa em Ciências Humanas no Brasil. Para a entrevistada,

> Um que ficou bem marcado foi o Espírito Santo. Desde o primeiro teste, [...] ele se manteve. Ele avalia um ano Ciências Humanas e outro ano Ciências da Natureza e todos os anos Português e Matemática. Mas o Espírito Santo é um projeto que teve uma primeira experiência e ela se fortaleceu (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Quando perguntada sobre os maiores desafios para as Ciências Humanas no campo da construção dos itens e testes, a entrevistada aponta, assim como os analistas da área, que são as temáticas consideradas sensíveis, mas que precisam ser exploradas pela própria natureza da habilidade solicitada. Assim, é necessário que exista sempre um cuidado com o tipo de suporte escolhido pelos analistas, pensando no tipo de experiência a que os alunos serão submetidos e no compromisso de que as habilidades sejam aferidas de forma segura e adequada. Ela evidencia, inclusive, que nem todos os textos que podem ser apresentados em sala de aula devem estar em um teste, uma vez que nesse não há a mediação do professor. Nesse contexto, ela salienta que isso se relaciona também à atenção que se deve ter para que ideologias pessoais não interfiram na construção dos instrumentos.

Dentro desta problemática, a entrevistada cita a dificuldade de, às vezes, enquadrar as temáticas das Ciências Humanas em um item, que precisa avaliar uma habilidade de maneira clara e objetiva. Este campo do saber, como citado anteriormente, se desenvolve a partir de processos de maior inferência e abstração do que outras áreas e, para ela, algumas habilidades são difíceis de se enquadrem dentro da estrutura fechada de um instrumento de múltipla escolha.

Ademais, em uma perspectiva geral, a entrevistada pontua um outro desafio que, apesar de não interferir diretamente no trabalho cotidiano das equipes do CAEd, se faz presente na realidade educacional brasileira, afetando a sociedade como um todo:

> É fazer o resultado chegar na escola, ser bem interpretado e se transformar em ações [...]. [É um desafio] conseguir que chegue ao professor a informação da forma que precisa, e que dali sejam tomadas decisões (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

A preocupação manifestada pela coordenadora também surgiu na entrevista com o líder da equipe de Ciências Humanas, que destacou:

> Muitos professores [...] têm acesso aos dados, mas não entendem muito bem o significado do que está sendo feito, de que vai direcionar políticas para melhorar o ensino, para superar possíveis problemas de aprendizagem. [...] Sem dúvidas, eu acho que deveriam ser sempre mais constantes oficinas com as secretarias e os professores para explicar exatamente como é que funciona todo esse processo, da aplicação do teste à geração dos resultados, o que esses resultados indicam e como trabalhar com eles. [...] Não é uma coisa muito simples, mas também não é complexa [...] tendo uma equipe já pronta para poder preparar esses professores (Líder da equipe de CH, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

No Eixo IV da entrevista, sobre a formação dos analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd, perguntamos como a entrevistada caracteriza a formação oferecida aos elaboradores de itens do CAEd e o que, na sua concepção, pode ser feito para melhorar essa formação. Como resposta, ela enfatizou que, quando um analista chega na instituição, ele passa por um processo de aprendizagem que não é rápido e, apesar de ter acesso às informações necessárias para sua atuação cotidiana, muitas vezes não tem a possibilidade de conhecer a fundo o funcionamento do CAEd como um todo.

Segundo ela, entretanto, há a previsão para que ocorram encontros que estimulem trocas entre os colaboradores de Instrumentos de Avaliação, propiciando o entendimento não só do funcionamento desse setor, mas da estrutura geral do CAEd: “um espaço no qual todos falem para todos” e contribuam com suas formas de trabalhar. A partir desse encontro, ela ressalta que cada equipe poderia ir delimitando melhor suas necessidades. Acrescentando, a coordenadora explica que é importante

para a formação a pesquisa sobre temáticas novas de cada área e a possibilidade de ter um especialista para compartilhar novas informações e ideias.

Ela destaca ainda que o CAEd tem tido, atualmente, dificuldade nos processos seletivos, que são amplamente divulgados, mas que possuem números de inscritos inferiores ao que se espera e que, no fim, acabam por gerar uma lista pequena de pessoas apropriadas para o cargo. De acordo com ela, isso

> está muito associado à forma como o professor está sendo formado. Eu vejo que não há um incentivo para a licenciatura. [...] Existe um rótulo de que é negativo ser professor [...]. E eu acho que também há pouco incentivo [...] dentro dos centros de formação de ensino superior e isso nos traz uma dificuldade de encontrar licenciados. [...] Às vezes, as pessoas chegam muito cruas, mesmo que já estejam dando aula, mas dá para perceber que [...] têm dificuldade com algumas temáticas associadas ao currículo (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Por fim, a entrevistada discorreu sobre a existência de uma prática atual do CAEd de contratação de estagiários, visando à formação de profissionais desde a sua formação inicial, na área da avaliação em larga escala. O projeto, chamado Escola de Formação, começou a ser pensado a partir da experiência exitosa da contração de estagiários na Língua Portuguesa, uma equipe que hoje conta com três estagiários.

> São pessoas que entram como estagiárias e [...] que a gente tem certeza do potencial daquela pessoa como futuro colaborador do CAEd, se isso for possível [...] Claro: eles são estagiários, não vão trabalhar como um analista trabalha, mas a ideia é que eles já possam aprender sobre o que se faz no CAEd. E aí, se for do interesse deles, podem desenvolver novas conexões sobre o ensino dessa área lá na Universidade. [...] E não é propriamente para trabalhar no CAEd [...], mas para que o mundo receba pessoas que saibam mais sobre os processos da avaliação em larga escala. [...] Isso começou aqui no setor de Instrumentos de Avaliação, mas a ideia é ampliar para outras áreas do CAEd (Coordenadora de Instrumentos de Avaliação, em entrevista concedida em janeiro de 2025).

Desse modo, os dados coletados nessa entrevista se afinam ao que foi assinalado nos questionários e na entrevista com o líder de Ciências Humanas, visto que, em todos os casos, apareceram discussões sobre a formação dos analistas de instrumentos do CAEd e a necessidade de aprimorá-la. Apesar de a formação desses profissionais ocorrer, no geral, de maneira cotidiana, entendemos que sistematizá-la traria benefícios associados à compreensão de alguns elementos que não ocorrem

na rotina, mas que afetam o trabalho dos analistas, como é o caso dos estudos estatísticos e dos destinados aos Anos Iniciais.

Para tanto, construímos no próximo capítulo um Plano de Ação Educacional, que intenciona estruturar possibilidades de formação, especialmente, para os analistas de Ciências Humanas, mas também para membros de outras equipes e profissionais externos. É sabido que o foco central desta pesquisa é o aprimoramento laboral da equipe de instrumentos de Ciências Humanas, entretanto, como as informações possibilitadas pelas entrevistas e pelos questionários trouxeram reflexões importantes também sobre outras problemáticas, compreendemos que este é um campo rico e com perspectivas para que o CAEd atue no fortalecimento do seu principal objetivo, que é a construção de uma educação de qualidade.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIAIS AÇÕES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO CAED

O propósito deste capítulo está na construção de um Plano de Ação Educacional, que, caso haja o interesse institucional, seja exequível no contexto do CAEd, considerando os apontamentos feitos nesta pesquisa pelos seus colaboradores e as demandas existentes no seu cotidiano laboral. Neste enfoque, o presente plano é voltado para a formação de seus analistas - e também para profissionais externos -, uma vez que esta foi uma temática apontada, de forma recorrente, como uma lacuna que pode ser sanada.

Ressaltamos aqui que a proposição deste PAE não objetiva desconsiderar a importância do processo formativo que ocorre rotineiramente no interior da equipe de Ciências Humanas e de outras equipes da instituição, haja vista a sua importância na superação de desafios cotidianos e na interação entre diferentes setores (o que já foi pontuado como algo essencial, pois os testes do CAEd são construídos conjuntamente). Nosso objetivo é estruturar o que vem sendo feito e ampliar as possibilidades e as temáticas de formação, partindo das demandas dos próprios analistas de avaliação.

De igual maneira, salientamos que as proposições deste PAE, embora não percam de vista o interesse principal desta pesquisa, o ultrapassam, pois estão além da temática dos itens e testes de Ciências Humanas para os Anos Iniciais. Escolhemos por tornar evidentes outras necessidades dos analistas do CAEd, porque, no contexto deste mestrado, o foco reside no aprimoramento profissional e esta é uma possibilidade de melhorar - em frentes diferentes, mas que dialogam entre si - a formação desses colaboradores.

Em consonância com o que foi levantado nas seções anteriores ao capítulo 3, organizamos três pontos de destaque a serem desenvolvidos no PAE:

I. O aprimoramento da padronização dos processos técnicos na construção dos itens e testes para os analistas de Instrumentos de Avaliação.

II. A ampliação da formação dos analistas do CAEd nas discussões atuais da avaliação em larga escala e o oferecimento dessa formação para profissionais externos.
III. O oferecimento e a sistematização de formações pedagógicas para os analistas de Ciências Humanas: das especificidades da área aos desafios encontrados na construção de itens para os Anos Iniciais.

No ponto I, visamos à padronização, entre as equipes do setor de Instrumentos de Avaliação, dos processos técnicos de construção dos itens de testes, dado que, na esfera pedagógica, cada campo possui sua especificidade. Como levantado pela própria coordenadora do setor, há a necessidade de se ampliar espaços de discussões entre as equipes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Revisão Ortográfica e Editoração, possibilitando a troca de experiências positivas e negativas, objetivando o conhecimento de todos sobre os processos individuais de cada equipe.

Aqui, salientamos que, por mais que ocorra uma interação cotidiana das equipes com os analistas de Revisão Ortográfica e Editoração, por exemplo, esta não acontece de maneira organizada, fazendo com que muitas informações se percam na rotina e não alcancem todos os colaboradores. Assim, o objetivo dessa formação é, em primeiro lugar, o conhecimento dos elaboradores de instrumentos sobre a organização das outras equipes e, em segundo lugar, a ampliação da padronização dos procedimentos técnicos e o seu aprimoramento. Estruturamos a seguir um quadro que sistematiza essas ideias.

Quadro 15 - Ação 1: aperfeiçoamento dos procedimentos técnicos da construção dos instrumentos de avaliação

O QUÊ?	Momentos de diálogo entre as equipes de Instrumentos de Avaliação.
POR QUÊ?	Para estimular uma maior interação entre as equipes do setor de Instrumentos de Avaliação, visando à ampliação da formação dos analistas e ao aprimoramento da padronização técnica dos instrumentos.
ONDE?	Nos próprios espaços do CAEd destinados a reuniões.
QUANDO?	Início o mais breve, a ser continuado de acordo com as transformações existentes no processo de trabalho.
QUEM?	De preferência, todos os membros das equipes. Se não for possível, devido às demandas de trabalho, no mínimo duas pessoas de cada área, lembrando de intercalar os participantes nesses encontros.
COMO?	Por meio de encontros presenciais nas instalações do CAEd. Iniciar com a exposição de cada equipe sobre seus procedimentos de trabalho, suas maiores dificuldades e pontos fortes. A partir disso, estabelecer trocas de ideias e de reflexões, pensando na padronização dos processos de construção dos instrumentos e na facilitação desses por meio de experiências exitosas de cada equipe.
QUANTO?	A cada semestre ou a depender da necessidade de cada equipe.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos propósitos formativos.

Como demonstrado no Quadro 15, a Ação 1 se apresentaria como um elemento complementar à formação cotidiana dos profissionais do CAEd, visto que, por mais que algumas interações entre equipes já ocorram, essas se dão de forma informal e sem alcançar todos os membros do setor. Esses encontros, então, que devem ocorrer a cada semestre, estimulariam um maior alinhamento entre os colaboradores do setor de Itens e Testes do CAEd. A sugestão do semestre, ressaltamos aqui, considera a alta demanda de trabalho, mas também o tempo necessário para que ocorram transformações e o surgimento de novas demandas por parte das equipes.

No ponto II, voltaremos nosso olhar à ampliação da formação dos analistas do CAEd nas discussões atuais da avaliação em larga escala e ao oferecimento da formação para profissionais externos. A relevância desse ponto reside, como amplamente demonstrado nas discussões teóricas e nos dados levantados pela

realização das entrevistas e pela aplicação dos questionários, no fato de que existe uma grande fragilidade nos cursos de licenciatura sobre essa temática, uma vez que, majoritariamente, eles se voltam às discussões sobre as avaliações internas dos estudantes (Freitas, 2019). De tal modo, a avaliação em larga escala, essencial na atualidade no trabalho dos professores, ainda não ocupa o espaço devido na formação docente.

Quadro 16 - Ação 2: formação sobre temas atuais da avaliação em larga escala

O QUÊ?	Oferecimento de cursos de formação sobre temas da avaliação em larga escala
POR QUÊ?	Para aumentar os conhecimentos dos analistas do CAEd sobre discussões teóricas que aprimorariam o trabalho cotidiano e oferecer a profissionais externos a formação sobre essa temática.
ONDE?	De forma remota (assíncrona com momentos de sincronicidade), o que possibilitaria o engajamento de um maior número de agentes educacionais que atuam em locais distintos.
QUANDO?	Início após a estruturação deste curso por parte do CAEd.
QUEM?	Analistas do CAEd de Instrumentos de Avaliação e profissionais da educação interessados no tema
COMO?	De forma remota, discutir sobre temas da avaliação importantes para a prática dos analistas e dos docentes. A exemplo, é possível tratar de assuntos básicos, como os objetivos das diferentes estruturas de avaliação (como diagnóstica, formativa e somativa), mas também mais aprofundados, associados aos sentidos de uma Matriz de Referência, a estrutura dos itens e dos testes, a construção e análise dos seus resultados e a aplicabilidade destes resultados tanto no trabalho dos analistas quanto na tomada de decisões por parte dos profissionais da educação (professores ou gestores).
QUANTO?	A depender das demandas dos colaboradores da instituição e dos profissionais externos. Sendo um curso remoto, poderia ser visto por diferentes pessoas em diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos propósitos formativos.

O Quadro 16 foi estruturado, principalmente, a partir das demandas e dos apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa. Como frisado pela coordenadora do setor de Instrumentos de Avaliação, há uma fragilidade nas licenciaturas, fazendo com que muitos profissionais cheguem ao CAEd sem compreender procedimentos básicos da avaliação em larga escala. Por mais que possam ser apreendidos com o decorrer do tempo e com a prática cotidiana, é interessante e muito importante que

exista um processo que formalize e padronize essa aprendizagem, objetivando o alinhamento do trabalho entre as equipes.

A fragilidade se reflete também na atividade dos docentes externos, pois, mesmo que os colaboradores não trabalhem diretamente com a avaliação em larga escala, possuem a necessidade de compreender os seus resultados, cada vez mais influentes nos planejamentos pedagógicos e na elaboração de políticas públicas educacionais. Assim, a estruturação de um curso que leve a esses profissionais conhecimentos sobre os testes externos, colocaria o CAEd, mais uma vez, como um aliado na consolidação da avaliação em larga escala no Brasil e na edificação de uma educação pública com mais qualidade.

Entendemos que temáticas importantes de serem debatidas - e que surgiram das próprias propostas dos participantes desta pesquisa - estão relacionadas às diferentes estruturas de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), aos sentidos de uma Matriz de Referência, à estrutura dos itens e dos testes, à construção e análise dos seus resultados e à aplicabilidade destes resultados tanto no trabalho dos analistas quanto na tomada de decisões por parte dos profissionais da educação (professores ou gestores). Entendemos que, como esse curso visaria atender às demandas de profissionais que atuam em áreas distintas - inclusive de novos colaboradores do CAEd -, é importante também que os seus assuntos possuam diferentes níveis de complexidade.

Ademais, a escolha pelo oferecimento de um curso no molde remoto é justificada pela chance do seu alcance para mais pessoas além das fronteiras do CAEd ser maior, já que elas possuem trabalhos diferentes e disponibilidade de tempo distintas. Considerando, então, a realidade aqui exposta, um curso destinado às reflexões em discussão se estabelece como uma grande ferramenta de formação continuada dos profissionais da educação.

No ponto III, focaremos nas especificidades das Ciências Humanas e na demanda que fez com que surgisse essa dissertação: os desafios da construção de itens destinados aos Anos Iniciais. Organizamos uma proposta formativa no Quadro 17.

Quadro 17 - Ação 3: Formações para os analistas de Ciências Humanas sobre as especificidades da área e sobre a construção de itens para os Anos Iniciais

O QUÊ?	Reuniões formativas com professores da área de Pedagogia/Psicologia/Estatística e analistas do CAEd formados em Pedagogia, que atuem na construção de instrumentos para os Anos Iniciais.
POR QUÊ?	Para aprimorar a formação dos analistas de Ciências Humanas, objetivando a elaboração de itens e testes com maior qualidade e segurança para os projetos que contemplem também os Anos Iniciais, especialmente 4EF e 5EF (como é o caso dos projetos constantes de Minas Gerais, Recife e Espírito Santo).
ONDE?	Nas salas de reunião disponíveis no próprio CAEd.
QUANDO?	O mais breve possível.
QUEM?	Voltadas a todos os analistas de Ciências Humanas, contemplando historiadores e geógrafos.
COMO?	As reuniões estarão voltadas à formação dos analistas de Ciências Humanas em conhecimentos direcionados aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de discussões referentes à linguagem infantil, processo pedagógico de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades cognitivas.
QUANTO?	A princípio, como esses desafios são lacunas na equipe, é necessário organizar um número de reuniões que possibilite a discussão sobre os temas supracitados (uma para linguagem infantil, uma para o trabalho dos conteúdos em sala de aula e uma para o desenvolvimento cognitivo). Posteriormente, é interessante manter reuniões que objetivem a análise dos resultados das avaliações para os Anos Iniciais estruturadas pelos analistas, o que oportunizaria a reflexão acerca de sua prática e, se for o caso, a escolha por outros caminhos na construção dos instrumentos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos propósitos formativos.

Como apresentado no Quadro 17, a Ação 3 amplia esforços em direção à formação dos analistas de Ciências Humanas, historiadores e geógrafos, na área pedagógica dos Anos Iniciais, visando ao conhecimento, assim como pontuado nas respostas ao questionário, de elementos sobre a linguagem infantil, o nível de dificuldade, a forma como os conteúdos são transmitidos nas escolas e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nas palavras do Analista 4,

> Seria interessante buscar formações que nos capacitem em termos da didática e de práticas pedagógicas voltadas para essa etapa. Como

> construir itens mais objetivos, sucintos e lúdicos, por exemplo, para facilitar a abordagem da habilidade (Analista 4, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Em consonância com essa ideia, no capítulo 2, descrevemos uma experiência positiva que a equipe de Ciências Humanas teve com um professor da UFJF, o qual ofereceu uma rápida formação sobre elementos presentes em currículos nacionais e internacionais dos Anos Iniciais e sobre algumas teorias da psicologia infantil. As reuniões foram feitas no contexto de construção dos testes de Joinville, a primeira experiência da equipe com testes a partir do 2EF. Nesse sentido, julgamos que a retomada de uma formação que se assemelhe à ocorrida seria de grande relevância, uma vez que muitos pontos ficaram para serem discutidos e a maioria dos membros da equipe de Ciências Humanas, atualmente, são novatos e não vivenciaram essa formação.

Evidenciamos também a relevância da continuidade dessas reuniões, para que ultrapassem a formação básica sobre os Anos Iniciais e possibilitem, com o auxílio de um profissional da estatística, a análise e a compreensão dos resultados dos testes já construídos. Como demonstrado anteriormente, a demanda por esse estudo apareceu na entrevista com o líder de equipe e na resposta ao questionário. De acordo com o Analista 5,

> é muito importante uma formação estatística (não necessariamente ministrada por um profissional formado em História ou Geografia), com a explicação dos diferentes parâmetros presentes nos dados estatísticos de itens. [...] É importante que os novos elaboradores compreendam a potencialidade do tratamento de dados estatísticos e da divulgação de resultados como importantes elementos das políticas públicas relacionadas à avaliação (Analista 5, em resposta ao questionário aplicado em dezembro de 2024).

Desse modo, compreender as estatísticas dos testes aplicados, no geral e especificamente dos Anos Iniciais – contexto de maior desafio no processo de elaboração vivenciado pela equipe – tornaria possível pensar em melhores estruturas para os itens e no que funciona ou não para as primeiras etapas do ensino. Aliada ao conhecimento produzido na prática cotidiana, tal formação se estabeleceria como um espaço de reflexão e de aprimoramento do trabalho dos analistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo primário a identificação dos desafios existentes no trabalho cotidiano da equipe de Ciências Humanas do CAEd, assim como a análise e a construção de caminhos para a superação dos mesmos. Propósito esse que se estabeleceu, no contexto de um mestrado profissional, como uma forma de impulsionar o aprimoramento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, uma referência no que diz respeito à produção de testes e dados sobre a avaliação em larga escala no Brasil.

De início, apontamos o processo de expansão pelo qual as políticas de avaliação externa têm passado no país, associado, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Brooke (2012), a um movimento internacional de reestruturação econômica, que, desde a década de 1980, tem afetado diferentes países. Segundo os autores, os governos passaram a relacionar a qualidade da educação à modernização da economia, o que impactou na implementação de sistemas de avaliação na América Latina e na busca pela padronização de propostas educacionais.

Como outro elemento de contextualização, trouxemos à tona as discussões de Bonamino e Sousa (2012) que evidenciaram a existência, no Brasil, de três gerações de avaliações externas a partir da década de 1990, identificadas a partir do grau de interferência nas realidades escolares. A exemplo, citamos o Saeb, a Prova Brasil e os sistemas estaduais de avaliação que se enquadram, respectivamente, nas primeira, segunda e terceira geração. A contar disso, salientamos a presença, mesmo que minoritária - se comparada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática - de testes de Ciências Humanas nos sistemas de avaliação existentes no Brasil.

Este dado se inseriu neste trabalho por meio da pesquisa de Carrê (2014), que evidenciou as Ciências Humanas em testes do Saeb (1997, 1999, 2013), no Enem (a partir de 1998), do Simave (2001), do Spaece (2012), do Paebes (a partir de 2012), do Saerjinho (2013 a 2015), do Saresp (2009) e do Sabe (2008 a 2013). A pesquisa, apesar de datada de 2014, trouxe informações relevantes, visto que pudemos constatar, no decorrer da nossa análise, a enxuta bibliografia nacional existente sobre a temática.

Não obstante as informações referenciadas, sublinhamos que, principalmente a partir de 2021, a equipe de Ciências Humanas do CAEd passou por um processo

de ampliação das suas demandas, haja vista o aumento dos testes da área, explicado, em parte, pelos investimentos públicos voltados ao diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, que vivenciavam, desde 2020 - início da pandemia da Covid-19 no Brasil -, um regime remoto de ensino. Aqui, e como pode ser relembrado pelo Quadro 8, incluímos a aplicação de avaliações formativas pelo Simave, que passou a avaliar também as Ciências Humanas anualmente.

Em 2022, juntamente com as avaliações de Minas Gerais e de outros estados, como Espírito Santo, Recife e São Paulo, surgiu, como atividade dos colaboradores de Ciências Humanas, a construção de testes para o sistema do município de Joinville, que avaliava CH, diferentemente dos demais, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. O projeto levou novos desafios à equipe de Ciências Humanas do CAEd, que justificam esta pesquisa de mestrado profissional e estimularam a busca por um maior entendimento de como superá-los.

Nesse contexto, descrevemos a estrutura das equipes do setor de Instrumentos de Avaliação do CAEd – responsável pela construção dos itens e dos testes -, o processo de elaboração, revisão e editoração e as especificidades técnicas e pedagógicas dos instrumentos de cada etapa de ensino. Em parte, as diferenças técnicas existentes entre os itens de Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental explicaram as dificuldades enfrentadas pelos analistas de História e Geografia, mas, nesse processo, identificamos também outras falhas que foram comprovadas a partir da realização de análises teóricas e de uma pesquisa de campo.

Estas lacunas estão relacionadas à formação dos analistas de Ciências Humanas, que tiveram suas licenciaturas destinadas quase que exclusivamente ao ensino para os Anos Finais do Fundamental e para o Ensino Médio. Esse elemento promove, então, obstáculos na construção dos itens que, como pontuado pelos analistas na entrevista e em resposta ao questionário, se voltam principalmente à adequação da linguagem, à aplicação de conteúdos da BNCC nos instrumentos - que possuem uma estrutura fechada de múltipla escolha -, e à compreensão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, que influencia diretamente nas decisões sobre o grau de dificuldade de determinado item.

Em contrapartida, a partir da análise teórica e do levantamento de dados, constatamos também dificuldades que ultrapassam os limites dos Anos Iniciais, mas que se referem às avaliações em larga escala como um todo. Com base nos trabalhos de Soligo (2010) e Freitas (2019), evidenciamos a ausência de disciplinas e de outras

formações consolidadas sobre a avaliação externa nos cursos de licenciatura brasileiros, o que fundamenta a falta de compreensão de muitos professores sobre os dados educacionais produzidos e sobre os sentidos pedagógicos dos sistemas de avaliação, o que, consequentemente, afeta também os analistas de avaliação do CAEd, que chegam à instituição sem uma formação consolidada sobre processos avaliativos.

Os aspectos mencionados foram corroborados pela coordenação de Instrumentos de Avaliação do CAEd ao salientar que, além do número de pessoas nos processos seletivos da instituição ser inferior ao esperado, há uma defasagem na formação dos profissionais, especialmente no que se refere à apropriação de elementos curriculares. Nesse sentido, foi possível constatar que os cursos de formação de professores não têm acompanhado a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil, ocasionando um aproveitamento não efetivo dessa ferramenta pedagógica e política.

Além disso, frisamos que, por mais que esta pesquisa tenha tido como objetivo inicial o entendimento dos desafios no âmbito dos Anos Iniciais, o levantamento e a análise dos dados coletados demonstrou outros percalços a serem ultrapassados, que não poderiam ser desconsiderados, uma vez que são também importantes para o refinamento do trabalho dos analistas de Ciências Humanas do CAEd.

Por esse motivo, propusemos um Plano de Ação Educacional que intervém não só nas atividades laborais associadas aos Anos Iniciais desses profissionais, mas também em outras duas frentes: no aperfeiçoamento dos procedimentos técnicos da construção dos instrumentos de avaliação, destinado a todas as equipes que compõem o setor de Instrumentos de Avaliação, e na formação sobre temas atuais da avaliação em larga escala, que pode e deve ultrapassar os muros do CAEd, atingindo também professores e gestores externos.

Esse PAE, em suas três ações, está direcionado à oferta de possibilidades formativas aos analistas do CAEd e a profissionais externos, porque foi neste campo onde mais identificamos vulnerabilidades. Na ação 1, propusemos o aperfeiçoamento dos procedimentos técnicos da construção dos instrumentos de avaliação por meio de uma maior interação entre as diferentes equipes responsáveis por esse processo, uma vez que, como constatado, grande parte da formação oferecida aos analistas se dá de forma orgânica e no contato entre os pares. Na ação 2, voltada também aos agentes externos, propusemos uma formação sobre temas atuais da avaliação em

larga escala, na qual se possa tratar não só de assuntos básicos, mas também dos mais elaborados, como a apropriação de resultados e a formulação de políticas públicas.

Na ação 3, destinada a debates sobre as especificidades das Ciências Humanas e à superação dos desafios relacionados aos Anos Iniciais, defendemos a estruturação de reuniões formativas com professores da UFJF da área de Pedagogia, Psicologia e Estatística, voltadas a uma formação direcionada às temáticas dos Anos Iniciais, como a linguagem infantil, o desenvolvimento cognitivo e a aplicabilidade dos conteúdos da BNCC nas avaliações em larga escala. Além disso, essas reuniões serviriam de espaço à análise dos dados estatísticos dos testes de Ciências Humanas também de outras etapas, assim como ao refinamento de padrões técnicos e pedagógicos entre a equipe de Ciências Humanas.

Desse modo, entendemos que esta pesquisa cumpriu com o nosso objetivo inicial, pois pudemos identificar mais efetivamente os desafios de um setor do CAEd, compreender suas motivações e vislumbrar possíveis soluções. Compreendemos que ela, além de um instrumento de análise científica, se configurou como um espaço de sugestões por parte dos analistas, que vivenciam cotidianamente os mais variados aspectos da construção de um teste em larga escala.

Ademais, evidenciamos a necessidade da elaboração de novas pesquisas associadas às Ciências Humanas, no geral, e inseridas no contexto da avaliação externa, em particular. Como salientado anteriormente, a bibliografia restrita sobre o assunto não faz jus à importância dessa área de ensino na formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos e participativos socialmente. Nesse ponto, acreditamos na potencialidade do CAEd enquanto produtor de dados e possibilitador da formação dos diversos agentes educacionais, que atuam dentro ou fora da instituição.

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017. Disponível em: https://meulink.fit/SSqtAAhDxZvxSbo. Acesso em: 10 dez. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. **Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas - SADEAM 2021** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2021), Juiz de Fora – Anual. Conteúdo: Revista da Escola Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

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://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 28 jan. 2025.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.6, n.1, p.198-223, jan./abr. 2022. Disponível em: https://rb.gy/9q7k8d. Acesso em: 28 nov. 2023.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38090. Acesso em: 20 mar. 2024.

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: https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricula**r. Brasília, 2018. Disponível em: https://linker.fit/RZrtuVjWdbpPwwe. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRITO, Antonia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Ibero Americana de Educação**, vol. 38 n. 7, 2006. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2605. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARNIEL, Francislaine Soledade. O lugar da História nos Anos Iniciais da Base Nacional Comum Curricular. In: ANPUH-Brasil: 30º Simpósio Nacional de História - Recife, 2019. **História e o futuro da educação no Brasil**. Recife: Associação Nacional de História, 2019. Disponível em: https://linker.fit/HFbLqIfxeVqWFrx. Acesso em: 31 jan. 2024.

CARRÊ, Gabriela Machado. **A presença das Ciências Humanas nas avaliações externas estaduais:** o caso do Sistema Baiano da Educação – SABE. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1324. Acesso em: 2 set. 2023.

CASTRO, Michele G. Bredel de. O processo ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana. **Mnemosine** vol. 12, n. 2, p. 233-240. Departamento de Psicologia Social e Institucional/UERJ, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41662/28931. Acesso em: 25 jan. 2023.

CNPQ. **Currículo do sistema de Currículos Lattes**. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/. Acesso em: 26 jan. 2023.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em Educação. **Educação em Revista**, v. 41. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/. Acesso em: 26 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES 2018**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2018), Juiz de Fora – Anual. Conteúdo: Revista do Professor – Ciências Humanas.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso pessoal com acesso à internet na população de 10 anos ou mais de idade que tinha telefone celular para uso pessoal, por sexo e condição de estudante e rede de ensino. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual** - 4º trimestre, 2021. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7369. Acesso em: 1 mar. 2024.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod**., São Carlos, v. 17, n.2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://linker.fit/OlHitdUZMDSjqAa. Acesso em: 24 jan. 2024.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826/3345. Acesso em: 16 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view. Acesso em: 20 fev. 2025.

FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/publico/7807597_PAMELA_FELIX_FREITAS_rev.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

FUNDAÇÃO CAED. Disponível em: http://fundacaocaed.org.br. Acesso em: 24 jan. 2023.

_____. **Guia de Elaboração de Itens**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014.

_____. **Guia de Elaboração de Itens de Ciências Humanas**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155/167. Acesso em: 28 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, v. 25. n. Especial. P. 1036-1055. Uberlândia, 2018. Disponível em: https://linker.fit/TrnbZrwpVpMCbBE. Acesso em: 23 dez. 2023.

IPOJUCA. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca – SAEMI 2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2015), Juiz de Fora. Conteúdo: Revista Pedagógica – Ciências Humanas.

KAILER, Elismara Zaias; SANTOS, Luana; SANTOS, Tuany Cristina Carvalho. A formação contínua para o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar. **Educação:** Expansão, políticas públicas e qualidade, n. 5. Atena

Editora, 1 abr. 2024. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/dowload-post/87747. Acesso em: 28 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez: 2003.

LOPES, Marcele Maria Ferreira. **O Saerjinho como avaliação formativa**: estudo de caso de uma escola pública estadual da Regional Médio Paraíba/RJ. 2016. 242f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/o-saerjinho-como-avaliacao-formativa-estudo-de-caso-de-uma-escola-publica-estadual-da-regional-medio-paraibarj/. Acesso em: 8 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Exame da Banca Itinerante:** Manual de Inscrição, dez. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10pGoptnkpFGaev7NKZt7-113niQm62KI/view. Acesso em: 4 abr. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública** – Simave. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa. Acesso em: 17 mar. 2024.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, RosinalvaOrdonia da. As modalidades da avaliação e as etapas da Sequência Didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**., Campinas, n. (56.1): 259-299, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 abr. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.]. 2004. Disponível em https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458154. Acesso em: 21 abr. 2023.

OLIVEIRA, Daniele Mirte de; DINIZ, Deuvanir de Souza Lima; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele Macedo. Os “Lugares” e “Sentidos” do Ensino das Ciências Humanas na Educação Básica. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.23, n.3, 2022. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9785/6479. Acesso em: 2 fev. 2025.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/. Acesso em: 24 jan. 2023.

_____. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. 4. Ed. Petrópolis: **Vozes**, 2011.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO; Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: https://rb.gy/i18fip. Acesso em 29 nov. 2023.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 abr. 2023.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Avaliação em larga escala e formação de professores:** limites e possibilidades. Universidade Estadual Paulista – Unesp, 2012. Disponível em: https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201753161140.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

SIAREM. **Seminário Integrado de Avaliação das Redes Públicas Estaduais e Municipais**. Apresentação. CAEd/UFJF, 2024. Disponível em: https://siarem.caeddigital.net/#apresentacao. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOLIGO, Valdecir. **As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade de formação do professor**. V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, maio 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/As%20avaliacoes%20em%20larga%20escala%20da%20educacao%20basica%20e%20a%20necessidade.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Produto 08:** Análise de quatro propostas de Matrizes de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzidas para Minas Gerais – 4º Ano. Fundação CAEd, 2022.

_____. **Produto 14:** Análise de quatro propostas de Matrizes de Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzidas para Minas Gerais – 2º Ano. Fundação CAEd, 2022.

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira Tocantins. **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. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/ANDREIA-CRISTINA-TEIXEIRA-TOCANTINS.pdf.Acesso em: 25 nov. 2022.

WEBER, Demétrio. **Avaliando durante a pandemia**: o esforço das redes estaduais de educação para reduzir danos e garantir a aprendizagem dos alunos em 2020 e 2021. Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed. Disponível em:

https://www.consed.org.br/storage/downloads/8YeOK9wwj5EREpRCT01hTqSqeR4cXMsJtK7NmEtj.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151, 2014. p. 190-202.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia** vol.2 n.2. Ribeirão Preto, 1994. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011. Acesso em 9 mar. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ANALISTAS DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS VIA *GOOGLE FORMS*

Eixo I: Sobre a formação profissional em História e/ou Geografia e a atuação no CAEd.

1. Qual a sua formação? (Aqui, incluem-se graduações e pós-graduações).
2. Qual a sua atribuição no CAEd e há quanto tempo você atua na instituição?
3. Na sua formação profissional inicial (graduação), você teve contato com temáticas associadas à avaliação em larga escala? Se sim, sobre quais aspectos?
4. Na sua formação profissional (graduação e pós-graduação), você teve acesso a conhecimentos voltados ao ensino de História e/ou Geografia especificamente para os Anos Iniciais?

Eixo II: Sobre a formação como Analista de Instrumentos de Avaliação.

1. Como você caracterizaria a formação oferecida pelo CAEd no momento da sua entrada na instituição?
2. Como você caracterizaria a formação continuada oferecida pelo CAEd no decorrer da sua atuação na instituição?
3. Você considera o tempo dado à formação pedagógica e técnica dos elaboradores de Ciências Humanas do CAEd suficiente? Se não, por quê?
4. Enquanto Analista de Instrumentos de Avaliação CAEd, você sente falta de algum tipo de formação em específico? Se sim, sobre qual temática?
5. Qual tipo de formação você pensa ser importante para os novos profissionais e professores que pensam em atuar na área da avaliação externa?

Eixo III: Sobre a construção dos itens e testes e os desafios cotidianos do trabalho como analista de avaliação.

1. Quais principais desafios e cuidados você destacaria na elaboração de itens para avaliações em larga escala em Ciências Humanas (História ou Geografia)?
2. Você percebe dificuldades específicas na elaboração de itens para os projetos que contemplam os Anos Iniciais (1EF a 5EF)? Se sim, quais?
3. Sobre as especificidades dos itens voltados aos Anos Iniciais, você considera necessário algum tipo de formação? Se sim, em quais temas?
4. Em sua concepção, considerando todas as etapas e modalidades de ensino, qual a relevância de se avaliar Ciências Humanas nas avaliações em larga escala?

Eixo IV: Considerações finais

Existe algo que você gostaria de pontuar sobre a sua atuação profissional no CAEd e que não foi citado nessa pesquisa? (Aqui, podem-se incluir curiosidades, dúvidas e sugestões).

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM O LÍDER DA EQUIPE DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED

Eixo I: Sobre a formação profissional em História e/ou Geografia e a atuação no CAEd.

1. Qual a sua formação? (Aqui, incluem-se graduações e pós-graduações).
2. Qual a sua atribuição no CAEd e há quanto tempo você atua na instituição?
3. Na sua formação profissional inicial (graduação), você teve contato com temáticas associadas à avaliação em larga escala? Se sim, sobre quais aspectos?
4. Na sua formação profissional (graduação e pós-graduação), você teve acesso a conhecimentos voltados ao ensino de História e/ou Geografia especificamente para os Anos Iniciais?

Eixo II: Sobre a formação como Analista de Instrumentos de Avaliação.

1. Como você caracterizaria a formação oferecida pelo CAEd no momento da sua entrada na instituição?
2. Como você caracterizaria a formação continuada oferecida pelo CAEd no decorrer da sua atuação na instituição?
3. Você considera o tempo dado à formação pedagógica e técnica dos elaboradores de Ciências Humanas do CAEd suficiente? Se não, por quê?
4. Enquanto Analista de Instrumentos de Avaliação CAEd, você sente falta de algum tipo de formação em específico? Se sim, sobre qual temática?
5. Qual tipo de formação você pensa ser importante para os novos profissionais e professores que pensam em atuar na área da avaliação externa?

Eixo III: Sobre a construção dos itens e testes e os desafios cotidianos do trabalho como analista de avaliação.

1. Quais principais desafios e cuidados você destacaria na elaboração de itens para avaliações em larga escala em Ciências Humanas (História ou Geografia)?
2. Você percebe dificuldades específicas na elaboração de itens para os projetos que contemplam os Anos Iniciais (1EF a 5EF)? Se sim, quais?
3. Sobre as especificidades dos itens voltados aos Anos Iniciais, você considera necessário algum tipo de formação? Se sim, em quais temas?
4. Em sua concepção, considerando todas as etapas e modalidades de ensino, qual a relevância de se avaliar Ciências Humanas nas avaliações em larga escala?

Eixo IV: Considerações finais

Existe algo que você gostaria de pontuar sobre a sua atuação profissional no CAEd e que não foi citado nessa pesquisa? (Aqui, podem-se incluir curiosidades, dúvidas e sugestões).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM A COORDENADORA DO SETOR DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CAED

Eixo I: Sobre sua formação profissional e atuação no CAEd.

1. Qual a sua formação profissional? (Aqui, incluem-se graduação e pós-graduações).
2. Qual a sua atribuição no CAEd e há quanto tempo você atua na instituição?
3. Quais foram os principais projetos, mais desafiadores ou mais exitosos, em que você esteve envolvida no CAEd?

Eixo II: Sobre a estrutura do CAEd.

1. Quais foram as principais mudanças ocorridas na instituição desde o início da sua atuação?
2. Pensando na organização atual do CAEd, qual processo ainda apresenta mais lacunas e/ou pontos de melhoria?

Eixo III: Sobre a avaliação em larga escala em Ciências Humanas.

1. Em sua concepção, qual a importância de se avaliar Ciências Humanas em larga escala?
2. Como se iniciou, no CAEd, o processo de construção das avaliações em Ciências Humanas?
3. Quais são os desafios a serem superados atualmente, especificamente nas Ciências Humanas?

Eixo IV: Sobre a formação dos Analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd.

1. Como você caracteriza a formação oferecida aos elaboradores de itens do CAEd? O que tem sido feito para qualificar esses profissionais?
2. Você pensa que algo poderia ser melhorado na formação dos profissionais que atuam ou tem seu trabalho influenciado pelas avaliações em larga escala (dentro e fora do CAEd)? Se sim, o quê?

Eixo V: Considerações finais.

Existe algo que gostaria de abordar e que não foi perguntado nessa entrevista?

ANEXO A - E-MAIL ENVIADO PARA OS ANALISTAS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAED COMO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA

Maria Clara Russo Araujo <maria.araujo@caed.ufjf.br>

Boa tarde, colegas.

Envio esse e-mail para convidá-los a participar da minha pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP CAEd/UFJF.
A participação de vocês é anônima e voluntária, mas me ajudaria muito na análise do meu objeto de estudo da dissertação do mestrado.
Como é um mestrado profissional, os propósitos estão atrelados à nossa atuação cotidiana e visa ao aprimoramento do nosso trabalho enquanto analistas de avaliação.
As perguntas a serem respondidas estão em um formulário do Google Forms.
No formulário já consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação da pesquisa, mas envio também em anexo, caso surja alguma dúvida.

Desde já, agradeço a ajuda e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Link da pesquisa: https://forms.gle/7wxyPoWYTrnE4QSZ8.

At.te,
--

Maria Russo
Banco de Itens e Modelagem de Testes - Ciências Humanas

CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Unidade Espírito Santo | (32) 4009-9750

1 anexo • Anexos verificados pelo Gmail ⓘ

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "As Ciências Humanas nas avaliações em larga escala dos Anos Iniciais: uma análise da construção dos instrumentos dessa área" conduzida pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP CAEd/UFJF).

Nosso objetivo é analisar o trabalho dos analistas de avaliação da equipe de Ciências Humanas do CAEd, especialmente no que se refere à construção dos instrumentos de avaliação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que houve, nos últimos anos, um aumento da demanda de testes dessa área para a primeira etapa do Ensino Fundamental. Assim, buscamos, além de identificar as potencialidades e desafios relacionados à avaliação em larga escala de Ciências Humanas, compreender as particularidades existentes nos instrumentos de avaliação destinados aos Anos Iniciais de História e Geografia.

Sua participação nos ajudará a desenvolver as análises dessa pesquisa e, caso você concorde, deverá responder a perguntas relacionadas à sua formação e atuação profissional. Os riscos e inconveniências são mínimos e, caso necessite de qualquer auxílio, sugerimos entrar em contato com a pesquisadora.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. 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. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____

_____ _____

Assinatura do participante Assinatura da pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Maria Clara Russo Araújo
Campus Universitário da UFJF
PPGP – CAEd/UFJF
Fone: (32) 98400-3030
E-mail: mclararaujo37@gmail.com