

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

Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

**A representação da identidade étnica da população negra no Programa de
Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de
Ciências Humanas e Linguagens**

Juiz de Fora

2019

Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

**A representação da identidade étnica da população negra no Programa de
Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de
Ciências Humanas e Linguagens**

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 para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora

2019

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

Oliveira, Daniel Augusto Bartholomeu de.
A representação da identidade étnica da população negra no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens / Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira. -- 2019.
131 f.

Orientador: Cassiano Caon Amorim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Avaliação em larga escala. 2. Currículo educacional . 3. Identidade negra. 4. Matriz de referência. 5. Representatividade da população negra. I. Amorim, Cassiano Caon, orient. II. Título.

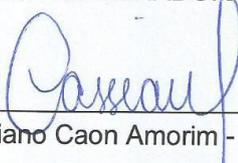
Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

**A representação da identidade étnica da população negra no Programa de
Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de
Ciências Humanas e Linguagens**

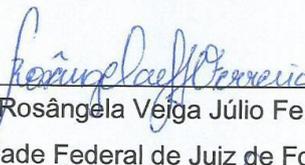
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 07 de novembro de 2019

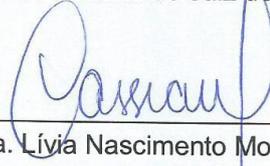
BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Lívia Nascimento Monteiro
Universidade Federal de Alfenas

Dedico esse trabalho a minha família que sempre me apoiou e me permitiu chegar até aqui. Dedico também aos meus antepassados que infelizmente não puderam chegar onde cheguei. Essa vitória é de todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me ajudaram na minha trajetória de uma forma mais pessoal. Afinal, sem ajuda e compreensão de algumas pessoas que passaram e estão na minha vida seria impossível chegar onde cheguei. Apesar de correr o risco de ser injusto com alguém que talvez não seja mencionado nesta página de agradecimentos, não posso perder a oportunidade de homenagear algumas pessoas.

Agradeço a meus pais por terem sempre me incentivado, desde a infância a trilhar o caminho dos estudos. Por mais que eles mesmos não tenham tido a oportunidade de estudar muito, em decorrência da solapante desigualdade social que é histórica em nosso país, os mesmos me permitiram chegar até aqui, na conclusão de uma dissertação de mestrado. Por isso agradeço a Maria Helena de Oliveira Torquato e Everaldo Bartholomeu Torquato, meus pais, por todo amor e incentivo.

Agradeço a minha esposa Kely Torres Bartholomeu, pela compreensão com a jornada que culminou nessa dissertação. Agradeço a minhas filhas, Maria Amélia Torres Bartholomeu e Ísis Catarina Torres Bartholomeu, por serem meu norte nos momentos mais difíceis e simplesmente por existirem na minha vida. O amor de vocês é o que me faz prosseguir caminhando.

Agradeço ao meu orientador Cassiano Caon Amorin, pela paciência e pela força na elaboração da dissertação. Sem essa ajuda isso não seria possível. Agradeço também ao meu ASA Vítor Figueiredo pela força e incentivo, além de toda ajuda na construção do texto desta dissertação.

Agradeço ainda a amiga Ana Beatriz Vilhena pelas dicas no decorrer do texto.

Um agradecimento especial a todos os meus colegas do CAEd que de alguma forma contribuíram para que a pesquisa seguisse em frente.

Um agradecimento a todos aqueles, que por esquecimento não mencionei nesse texto, mas que acreditaram em mim nessa jornada e também a todos que não acreditaram, pois, o seu não acreditar também serviu de incentivo para essa vitória.

Um último agradecimento ao ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva: sem as políticas públicas que seu governo criou na década passada talvez eu, um homem

negro de periferia não tivesse conseguido trilhar o meio acadêmico. É esse tipo de governo que o povo precisa.

Um agradecimento a todos os meus antepassados negros que lutaram para que a minha geração hoje tivesse ao menos uma chance nesse nosso país desigual.

Meu muito obrigado a todos.

RESUMO

A presente dissertação investiga como a identidade da população negra é representada em instrumentos de avaliação das áreas de Ciências Humanas e Linguagens no Projeto PAEBES nos anos de 2012, 2014 e 2016. Este caso de gestão se baseará na análise do seguinte problema: *como elaborar propostas para melhorar qualitativamente a abordagem da temática étnico-racial no Projeto PAEBES com foco nas Ciências Humanas e Linguagens?* Para tanto, a questão que será investigada será justamente de que forma a abordagem de temas étnico raciais, ligados à população negra, está sendo representada dentro do Projeto PAEBES. Assumimos como hipótese que a população negra está subrepresentada na matriz de referência e nos itens elaborados que ajudam a compor o Projeto PAEBES, bem como a possibilidade da abordagem de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana. Dessa forma, o objetivo geral desta proposta de investigação é propor estratégias para otimizar a elaboração de itens das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, adequando-as a estrutura legal ligada às temáticas étnico-raciais. Para tal, definimos como objetivos específicos: i) identificar quantos descritores abordam a temática étnico-racial ligada à população negra relacionando-os aos itens do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e a respectiva matriz curricular do estado do Espírito Santo. ii) Analisar os itens das avaliações do PAEBES nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e a adequação com a legislação pertinente aos temas ligados às relações étnico-raciais. iii) Propor estratégias e/ou instrumentos para ampliar, seguindo critérios de elaboração criados para isso, a representatividade das temáticas étnico-raciais relativas à História e Cultura Afro-Brasileira nos itens para Ciências Humanas e Linguagens. Para tanto, utilizaremos, a metodologia qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados a realização de entrevistas com os Analistas de Ciências Humanas e Linguagens do CAEd. Esta pesquisa tem como referencial teórico as análises de Eyng (2015), Moraes e Ferreira (2015), Saraiva, Simões e Oliveira (2014) e Goodson (1997), Gomes (2012) e Munanga (2015) a respeito de currículo, relações étnico-raciais e avaliação. O intuito deste trabalho foi desenvolver um plano de ação que visa garantir o aprimoramento e a efetiva presença da população negra no projeto PAEBES de uma forma qualitativa dentro da perspectiva de valorização da cultura, identidade e história dessa população.

Palavras-Chave: Avaliação em Larga Escala. Currículo. Identidade negra. Matriz de Referência. Representatividade.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the identity of the black population is represented in instruments of evaluation of the areas of humanities and languages in the PAEBES project in the years 2012, 2014 and 2016. This management case will be based on the analysis of the following problem: how to elaborate proposals to qualitatively improve the approach of the racial ethnic theme in the PAEBES project with a focus on human sciences and languages? To this end, the question that will be investigated will be precisely how the approach of racial ethnic themes, linked to the black population, is being represented within the PAEBES project. We assume as a hypothesis that the black population is subrepresented in the reference matrix and in the elaborate items that help compose the PAEBES project, as well as the possibility of addressing themes related to Afro and African culture and history. Thus, the general objective of this research proposal is to propose strategies to optimize the elaboration of items of the disciplines of humanities and languages, adapting them to the legal structure linked to ethnic-racial issues. To this end, we defined as specific objectives: i) to identify how many descriptors address the ethnic-racial theme linked to the black population relating them to the items of the Basic Education Evaluation Program of Espírito Santo and the respective matrix The state of Espírito Santo. II) analyze the items of the PAEBES assessments in the areas of humanities and languages and the adequacy with the legislation pertinent to the topics related to ethnic-racial relations. III) Propose strategies and/or instruments to enlarge, following elaboration criteria created for this, the representativeness of ethnic-racial themes related to the Afro-Brazilian history and culture in the items for humanities and languages. For this purpose, we will use the qualitative methodology and as instruments for data collection to conduct interviews with the human sciences and CAEd languages analysts. This research has as theoretical reference the analyses of Eyng (2015), Moraes and Ferreira (2015), Saraiva, Simões and Oliveira (2014) and Goodson (1997), Gomes (2012) and Munanga (2015) regarding curriculum, ethnic-racial relations and evaluation. The aim of this work was to develop an action plan that aims to ensure the improvement and effective presence of the black population in the PAEBES project in a qualitative way within the perspective of valuing the culture, identity and history of this population.

Keywords: large scale evaluation. Curriculum. Black Identity. Reference matrix.
Representativeness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os cinco macroprocessos da pesquisa de avaliação do CAEd	39
Figura 2 - O planejamento da pesquisa no Banco de Itens do CAEd – especificação e programação	41
Figura 3 - Padrão de Desempenho médio em Língua Portuguesa por Rede de Ensino no Espírito Santo (2009-2015).....	43
Figura 4 - Padrão de desempenho médio em Ciências Humanas por rede no PAEBES (2012-2014).....	44
Gráfico 1 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2012	47
Gráfico 2 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2014	48
Gráfico 3 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2016	48
Quadro 1 - Orientações para observar a abordagem de temas relacionados a população negra em uma avaliação em larga escala	67
Quadro 2 - Código dos itens que serão analisados - PAEBES	68
Figura 5 – Item G090003E4	69
Figura 6 – Item G090005E4	71
Figura 7 – Item G090007E4	73
Figura 8 – Item G090008E4	74
Figura 9 - Item H100042C2	75
Figura 10 – Item P40261	77
Figura 11 – Item H110063E4	78
Figura 12 – Item H493EMH_199	80
Figura 13 – Item H120032E4	81
Figura 14 – Item H11261MG	82
Figura 15 – Item H120272F5.....	83
Figura 16 - Item G120118F5	84
Quadro 3 - Síntese dos principais assuntos tratados nas entrevistas com os Analistas	89
Quadro 4 – Organização da proposta de reuniões com os Analistas para discutir a questão da identidade e cultura da população negra na avaliação	107
Quadro 5 - Proposta de cronograma para capacitação formativa de Analista para elaboração de itens voltados a valorização da identidade e culturas da população negra.....	109

Quadro 6 - Organização da proposta de elaboração de descritores a respeito da população negra no projeto PAEBES.....	112
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de itens que abordam temáticas relacionadas a população negra no projeto PAEBES	46
Tabela 2 - Planejamento e estruturação das entrevistas com os Analistas do CAEd	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CH	Ciências Humanas
CIA	Coordenação de Instrumentos de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPP	Escolas Particulares Participantes
FACED	Faculdade de Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prova Floripa	Programa de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMI	Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca
Saerjinho	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SIMARE	Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	20
2.1 O CURRÍCULO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO COMO UM DOS SEUS COMPONENTES	20
2.1.1 A inserção legal da cultura afro-brasileira no currículo escolar	30
2.2 O PROJETO PAEBES	37
2.3 MATRIZES CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA NO PAEBES	45
3 ANÁLISE SOBRE RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA, CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES	54
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO	54
3.1.1 Eixo de análise: a relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES	58
3.1.2 Eixo de análise: a formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd	59
3.1.3 Eixo de análise: As formações do CAEd para a elaboração de itens em Ciências Humanas e Língua Portuguesa, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações	60
3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	61
3.3 ANÁLISE SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES RELACIONADAS A QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	63
3.4 ANÁLISE DOS ITENS DO PAEBES	68
3.5 A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE NEGRA E O PAEBES NA PERSPECTIVA DOS ANALISTAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	87
3.5.1 A percepção dos Analistas sobre a identidade negra e a avaliação	88

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E CULTURAS DA POPULAÇÃO NEGRA COM A ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O PROJETO PAEBES.....	104
4.1 FORMAS DE ABORDAGEM DO PAE PARA APERFEIÇOAR A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PAEBES.....	104
4.2 CAPACITAR OS ANALISTAS SOBRE COMO ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL EM UMA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA	106
4.3 A CRIAÇÃO DE DESCRITORES QUE VALORIZEM A CULTURA E IDENTIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA NO PROJETO PAEBES	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os Analistas de Ciências Humanas e Linguagens da Coordenação de Instrumentos de Avaliação do CAEd.....	124
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	127
ANEXO A – Termo de autorização para utilização de itens na pesquisa	129

1 INTRODUÇÃO

O presente caso de gestão investiga a identidade negra no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) com foco nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, com o intuito de apresentar possibilidades de avanços nesse quesito dentro da avaliação do programa. Este estudo é desenvolvido no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais precisamente, da Faculdade de Educação (FACED), que são os responsáveis pelo PAEBES.

O desenvolvimento da pesquisa dentro do CAEd ocorreu na Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA). Nesta Coordenação são elaborados os itens¹ das avaliações externas do CAEd, além da construção dos cadernos de testes, ou seja, das provas que serão aplicadas aos estudantes avaliados nos diferentes projetos deste Centro, bem como onde são realizadas as análises de resultados dos testes após a sua aplicação. A pesquisa é focada na etapa de elaboração de itens, mais precisamente com as equipes de Ciências Humanas (CH) e de Linguagens.

O interesse pelo assunto está relacionado à minha formação e à minha atuação profissional. Sou Analista de Instrumentos de Avaliação na CIA desde 2015, mais especificamente na equipe de elaboração de itens de Ciências Humanas. Sou graduado em História (2007), e atuando como elaborador de itens desta disciplina há cerca de quatro anos, pude observar que nas matrizes de referência das avaliações em larga escala há poucos descritores relacionados aos temas que envolvem a diversidade étnica e racial. Todavia, há, legalmente, uma obrigatoriedade em se trabalhar tais temáticas em todas as disciplinas do currículo escolar. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) são os marcos legais que definem a construção de currículos com o propósito de construir mecanismos de debate sobre a situação dos negros no contexto brasileiro². Essas Leis têm como objetivo, dentro da sociedade brasileira, responder a uma demanda da sociedade civil organizada com vistas ao reconhecimento da igualdade racial e

¹ Um item, de uma forma geral, é uma espécie de *questão* de uma avaliação em larga escala. No entanto, visa avaliar apenas uma habilidade por vez. Aprofundaremos essa discussão no Capítulo 1.

² A Lei 11.645/2008 difere-se da 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2008) pela inserção da figura do indígena na mesma perspectiva de valorização e representatividade que o negro. Enquanto a de 2003 tem como a valorização da identidade da população negra no currículo escolar, a lei de 2008 traz a mesma perspectiva, porém para a população indígena, justamente frisando as mesmas disciplinas de enfoque a que lei anterior. Ou seja, História do Brasil, literatura e Artes.

da tentativa de superar os preconceitos e diferenças sociais inerentes da diversidade da população brasileira.

A Lei 10.639/2003, por exemplo, destaca que: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, recurso on-line). Apesar de orientar que essas temáticas devem ser tratadas em todo o currículo, a Lei ressalta a importância de se trabalhar os temas dentro das Literaturas e da História. Por essa razão, foram escolhidas as áreas de Linguagens e Ciências Humanas para a elaboração deste estudo. Uma pesquisa sobre este assunto nas demais áreas necessitaria de um espaço de tempo maior, o que não seria comportado de forma satisfatória nesta dissertação de mestrado.

Portanto, o objeto da investigação proposta será o PAEBES, projeto de avaliação externa da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo que, em parceria com o CAEd/UFJF, desde 2009, aplica avaliações para alunos do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) das redes estadual e municipais (desde que associadas à rede estadual), além de algumas escolas da rede particular, nas áreas de conhecimento de Linguagens, Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Matemática. Ao longo dos anos, foram avaliados o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Linguagens e Matemática e o 9º ano do Ensino Fundamental para Ciências Humanas e da Natureza, além do 3º ano do Ensino Médio em todas as áreas, havendo uma alternância de anos entre as Ciências da Natureza e Humanas.

A investigação irá ser desenvolvida no recorte de tempo entre os anos de 2012 e 2016, nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas no PAEBES. Apesar do projeto PAEBES existir desde 2008, e a avaliação em Língua Portuguesa estar presente desde esse início, os testes em CH começaram no ano de 2012, acontecendo em anos alternados. Logo, ocorreram nos anos de 2012, 2014 e 2016, o que justifica a escolha deste recorte temporal para pesquisa. O Projeto PAEBES foi escolhido para este estudo devido, além da longevidade já mencionada, pelo fato de contar com a avaliação em Ciências Humanas ainda ativa, ou seja, houve um novo teste no ano de 2018. Assim, a questão investigada é: *de que forma a abordagem de temas étnico-raciais, ligados a população negra, são abordadas*

curricularmente nas avaliações de Ciências Humanas e Linguagens do Projeto PAEBES?

Portanto, o objetivo geral desta investigação é propor estratégias para otimizar a elaboração de itens das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, adequando-as a estrutura legal ligada às temáticas étnico-raciais. Para tal, definimos como objetivos específicos: i) identificar quantos descritores aborda a temática étnico-racial ligada à população negra relacionando-os aos itens do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e a respectiva matriz curricular do estado do Espírito Santo; ii) Analisar os itens das avaliações do PAEBES nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e a adequação com a legislação pertinente aos temas ligados às relações étnico-raciais; iii) Propor estratégias e/ou instrumentos para ampliar, seguindo critérios de elaboração criados para isso, a representatividade das temáticas étnico-raciais relativas à História e Cultura Afro-Brasileira nos itens para Ciências Humanas e Linguagens.

Os itens analisados estão presentes nos cadernos de testes aplicados nas avaliações do PAEBES e nos cadernos pedagógicos divulgados após a disponibilização dos resultados da avaliação. É importante destacar que os dados a respeito dos testes aplicados detêm certa dificuldade para sua aquisição, tendo em vista que os cadernos de testes não podem ser disponibilizados para pesquisa fora do ambiente do CAEd, sua pesquisa só é possível dentro desta instituição, por se tratar de material sigiloso. O mesmo não ocorre com os cadernos pedagógicos, que estão disponíveis para consulta no próprio site do Centro.

Já os atores envolvidos na pesquisa são os membros da equipe de elaboração dos itens de Ciências Humanas e Linguagens do CAEd. Ou seja, os Analistas de Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas e Linguagens. E a metodologia adotada neste estudo será qualitativa. Para isso serão utilizados os cadernos de teste do projeto, os itens – grosso modo, as questões da prova -, em que se encontram temas relativos a essa população e como ela está sendo retratada nesse material. Além disso, será observado a relação da representação da população negra com as matrizes de referência do PAEBES, a Matriz Curricular e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018). Para tanto, são utilizados os estudos de Eyng (2015) a respeito do currículo, Moraes e Ferreira (2015) que abordam currículo e avaliação em larga escala na educação básica, Saraiva, Simões e Oliveira (2014) e Goodson (1997) que também abordam a relação

entre currículo e educação, Lopes (2010) e Gomes (2002) que abordam a diversidade étnico-racial no contexto educacional.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os conceitos de currículo escolar e avaliações externas, para descrever qual é a relação desses tópicos com a questão da representatividade da população negra no contexto educacional. Além disso, será feita uma descrição do cenário das avaliações externas, em especial no contexto brasileiro, e sua relação com as propostas curriculares. Após isso, será descrito o lugar que o CAEd/UFJF ocupa no contexto das avaliações e do Projeto PAEBES, para analisar como a temática que envolve as relações étnico-raciais estão inseridas dentro da realidade educacional da avaliação em larga escala. Por fim, será trabalhada a relação entre a representatividade da população negra no currículo, sua interação com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), e como ela se apresenta nas matrizes curriculares do Projeto PAEBES do CAEd.

O segundo capítulo se dedica a analisar como a identidade da população negra está sendo representada no PAEBES de forma qualitativa, e como os atores envolvidos no processo de elaboração de itens para esse Projeto percebem a relação entre currículo, representatividade da população negra e a elaboração de itens para compor o projeto em questão. Para isso, serão utilizados como instrumentos de pesquisa, primeiramente, a análise dos itens que abordam temas relacionados à identidade negra encontrados nos anos de 2012, 2014 e 2016 no PAEBES e três entrevistas com os Analistas de Ciências Humanas e Linguagens.

Por fim, o terceiro capítulo se encarregará de propor ações para minimizar o problema deste estudo, qual seja: melhorar a abordagem da temática étnico-racial na matriz de avaliação em larga escala referente ao Projeto PAEBES com foco nas Ciências Humanas e Linguagens.

2 A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo é identificar o “lugar” atualmente reservado a abordagem de temas relacionados à identidade negra no PAEBES. Para tanto, o capítulo visa verificar quantos descritores abordam a temática étnico-racial ligada à população negra relacionando-os aos itens do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e a respectiva matriz curricular do estado do Espírito Santo. A intenção é identificar o “lugar” atualmente reservado a esta abordagem no PAEBES. Assim, nesse capítulo discutiremos o currículo escolar e a avaliação como um componente curricular, as teorias curriculares, bem como a contextualização das mesmas. Além disso, será abordada a relação entre currículo e as avaliações externas, além de uma descrição das avaliações externas, em especial no contexto brasileiro e do estado de Minas Gerais. Por fim, será trabalhada a relação entre a representação da identidade étnica da população negra no currículo e como ela se apresenta nas matrizes curriculares do PAEBES.

2.1 O CURRÍCULO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO COMO UM DOS SEUS COMPONENTES

Dentro do contexto escolar, o currículo é um ponto central para compreender o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o próprio ato de ensinar parte da relação que esse tem com o meio educacional. Portanto, entender o que de fato é um currículo, bem como suas perspectivas e articulações com o contexto escolar se torna importante para compreender o seu papel norteador dentro do contexto educacional.

Um currículo, por muitas vezes, é entendido como uma lista de objetivos e ou conteúdos que ditam o trajeto do que será ensinado em sala de aula. Há de se fazer uma discussão a respeito da sua forma de construção e se de fato ele atende apenas essa dimensão. Uma primeira questão de destaque é perceber o currículo como um documento que atende as necessidades educacionais de um determinado contexto e reflete uma política específica, ou seja, o currículo é um fruto de seu tempo. Assim, Silveira e Equinsani (2013, p. 4) afirmam que:

O currículo situa-se em um tempo histórico para formar as pessoas, educadas como integrantes de uma sociedade a atender demandas, para atuar de acordo com as definições dos grupos que detenham o poder e/ou transformarem o contexto social provocando mudanças. A história do currículo escolar postula a prática do conhecimento ensinado em determinado tempo e local, alterando ou excluindo e atendendo os interesses que o mantém.

Logo, o currículo atende a necessidades que vão além da mera lista de conteúdos e objetivos. É um instrumento que carrega consigo as visões e as necessidades da época que foi criado, e é um elemento direcionador do processo de ensino e aprendizagem.

As perspectivas do que é um currículo estão embasadas por teorias que são fundamentais para entender as diferentes visões que pairam a respeito do tema. Tais teorias são chamadas, segundo Silveira e Equinsani (2013), de “Teoria Tradicional”, que busca um viés mais neutro e objetivo do que é um currículo, e de “Teorias Crítica” e “Pós-Críticas” que valorizam a relação entre poder e as articulações com o saber escolar.

O contexto de surgimento da Teoria Tradicional remonta a Revolução Industrial, em que a população europeia se adaptava às demandas da industrialização e da constante urbanização que os grandes centros urbanos viviam no período. A escola era vista como um organismo fundamental para racionalizar as necessidades da sociedade cientificista, em que os interesses dos estudantes estavam entrelaçados com as transformações do contexto social e econômico. Então, o currículo fora organizado para ser racional, técnico amalgamado com os modos de produção capitalista de então.

Ainda aproveitando a contribuição de Silveira e Equinsani (2013, p. 5) á respeito da temática, ambas as autoras, ao tratar sobre a teoria tradicional, observam que:

sua proposta localizava-se em que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial e baseada na eficiência. O currículo deveria ser organizado de forma mecânica e burocrática, estando a serviço do desenvolvimento das habilidades as quais seriam medidas posteriormente para dizer com precisão se as mesmas foram aprendidas.

Essa vertente de currículo era uma forma de atender à organização social burguesa, marcada pelo desenvolvimento científico dos séculos XVIII a XX.

Já a Teoria Crítica se desenvolveu em um contexto marcado pela busca de uma discussão sobre as bases curriculares promovidas pelo “escolanovismo”³ das décadas de 1920 e 1930 (PINHEIRO, 2009). Nesse contexto, a crítica se baseou na hierarquia estabelecida pela visão tradicional em que o professor era o centro do processo de ensino e o estudante apenas um receptáculo de conteúdos. Apenas mais tarde no século XX, mais precisamente a partir da década de 1960, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, e em 1980 no Brasil, é que o questionamento, além da contestação a ordem burguesa capitalista, se tornou um marco ao mudar o foco do currículo para o estudante e seus interesses e saberes.

Já a Teoria Crítica surgiu como uma proposta para o “combate à educação tradicional, numa perspectiva de tornar o ensino e a aprendizagem mais críticos, formando sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade existente e transformá-la” (PINHEIRO, 2009, p.15). Por esta perspectiva, o currículo é pensado como um elemento transformador da realidade social, de certa forma um elemento de subversão à ordem capitalista e às suas hierarquias. Indo, em contrapartida, contra a hierarquização impetrada pela Teoria Tradicional.

Na visão crítica proposta, o currículo tem a função de se transformar em um elemento conscientizador das massas. Ter a função de libertar o oprimido dessa condição e de questionar o seu papel frente ao opressor (PINHEIRO, 2009). Logo, adentrando um campo que envolve aspectos relativos à relação entre ideia, ou ideologia e poder, saindo da ênfase da propedêutica pedagógica do ensino e aprendizagem intraescolar.

Já a Teoria Pós-crítica se aprofunda nos aspectos da Teoria Crítica, levando em conta as questões que envolvem o multiculturalismo e as diferentes culturas e percepções raciais. Logo, não visa superar a abertura de discussões propostas pela Teoria Crítica (PINHEIRO, 2009). O currículo, dentro da perspectiva pós-crítica, é

³ A Escola Nova, pode ser entendida como um movimento de renovação do ensino, originário no século XIX, mas popular na primeira metade do século XX, com destaque para as décadas de 1920 e 1930. Nessa perspectiva da escola nova, o aluno é entendido como um sujeito ativo e “o professor é visto como mediador para promover essa aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar; o professor é um facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sua sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos alunos. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz” (ROMANOWSKI, 2007, apud PINHEIRO, 2007, p. 53).

para ser percebido como uma forma de ampliar as discussões da teoria crítica. Nele, o espaço curricular passa a tratar um campo em que a construção social é tratada como um processo que envolve poder e lutas, além de ser um estímulo para o estudante questionar e problematizar a própria realidade, se afastando da dialética da sistematização tradicional de conteúdos.

Essas diferentes teorias curriculares ajudam a compreender o papel do currículo como elemento organizador da realidade educacional. Mais do que isso, mostram que o currículo não está limitado apenas a questões técnicas e descritivas, mas que compõe outras dimensões do que é ensinado dentro do contexto escolar. Um currículo, então, atende, além das perspectivas organizacionais das disciplinas, tudo que se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem. Desde elementos intraescolares, como os conteúdos que devem ser ministrados aos alunos, proposições pedagógicas, até situações extraescolares, como as políticas educacionais e elementos sociais que envolvem a escola.

Entender o currículo como um elemento social, cultural e político é primordial no que tange à compreensão de sua importância ao ambiente escolar. Compreender que uma proposta curricular reflete os anseios da sociedade que o permeia e que, as políticas públicas que trabalham as propostas curriculares são elementos chave para o desenvolvimento de quaisquer ações pedagógicas dentro da escola, é um passo importante para a compreensão global da ideia de currículo. Um currículo é parte da articulação entre o meio e a escola. Elemento de ligação entre os contextos que se cruzam nesse ambiente e que tem como objetivo integrar os agentes educacionais e os estudantes ao próprio processo de ensino.

O currículo, no contexto contemporâneo, pode ser encarado para além dos valores curriculares tradicionais. A diversidade se desponta como uma exigência contemporânea, que permeia tanto a vida social quanto a vida escolar, por isso a concepção de currículo acompanha esse contexto. Assim, a percepção pós-crítica de currículo se torna um instrumento fundamental para dialogar com essa realidade. A escola não deve ser encarada apenas como um local para se aprender determinados conteúdos, mas também como um lugar em que seja possível a construção de práticas que formem a dignidade humana. Para isso, é importante que o estudante vá além da mera aquisição de conhecimentos enciclopédicos. Nisso, o currículo, dentro de sua perspectiva pós-crítica, pode ter um papel fundamental, tendo em vista que visa a busca da articulação do processo de ensino

e aprendizagem com elementos ligados às alteridades, identidades, diferenças, cultura, etnia, gênero, raça e sexualidade (EYNG, 2015). Em suma, essa vertente curricular opera a partir da resistência a várias estruturas de poder que perpassam os elementos citados. Dentro deste campo de análise, segundo Eyng (2015, p. 138):

os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significados e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de [...] multiculturalismo.

Essa ideia de currículo assume um papel emancipatório, pois possibilita ao sujeito se reconhecer e questionar sua posição no mundo que o cerca. Concomitantemente, essa perspectiva reflete em outro elemento importante do processo de ensino e aprendizagem: a avaliação. Tanto que a avaliação emancipatória “vincula-se à práxis, ao planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas na busca da qualidade social” (EYNG, 2015, p.140).

Um ponto de destaque na teoria pós-crítica é a *qualidade*. Apesar de ser um termo polissêmico dentro do contexto educacional. A qualidade deve ser entendida como a busca da superação da desigualdade social. Tanto que a perspectiva emancipatória prevê que:

a qualidade educacional [...] vai além dos critérios econômicos efficientistas. A justiça social que se espera numa educação de qualidade requer condições que a sustentem e a garantam, considerando a interdependência das dimensões sociais, culturais, econômicas e pedagógicas (EYNG, 2015, p. 143-444).

Assim, dentro de uma perspectiva pós-crítica, a valorização da dignidade humana, com todas as relações discutidas, é o principal foco do currículo. Encarar a diversidade com todos os seus significados e diferenças, pautando a prática educacional na resistência, a interferência homogeneizadora faz parte dos elementos que levam à qualidade do trabalho com o currículo.

No Brasil, a ideia de currículo, traçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), é estruturada a fim de orientar a criação de objetivos para assegurar uma formação educacional básica aos estudantes (MORAES; FERREIRA,

2015). Além de servir como uma espécie de subsídio para a elaboração do *currículo escolar* como um todo. Porém, como já fora abordado, a ideia de currículo como uma lista de conteúdos ainda é algo marcante no contexto escolar. A respeito disso, Moraes e Ferreira (2015, p. 2905) afirmam que:

De acordo com Thelma Polon, o conceito de currículo ainda se encontra ancorado nos conteúdos escolares, no que deve ser ensinado, a quem deve se ensinar e como se aprende. Nesta perspectiva, o currículo é visto como uma grande lista de conteúdos a serem seguidos linearmente, um após o outro, como se não fosse possível haver um diálogo entre o aprendido no “capítulo 1” com o aprendido no “capítulo 9” e mais ainda não se pode falar do 9 sem ter falado do 1.

Nesse sentido, temos uma amostra de quanto a noção de lista de conteúdos se faz presente na concepção curricular. Essa noção tem um problema: é traçada em um plano ideal, das orientações oficiais, em que o conteúdo deve ser seguido à risca, a isso, podemos chamar de *currículo oficial*. Além disso, temos o que de fato o estudante aprende do que é oferecido a ele, a isso damos o nome de *currículo apreendido* (MORAES; FERREIRA, 2015). Ambas as visões são formas de ver o currículo. São válidas? Sim, mas não devem ser tomadas isoladamente para construir o currículo. Defendemos que, ao abordar a perspectiva pós-crítica a respeito do currículo: ele deve ter uma articulação com questões culturais, econômicas, políticas e sociais. De uma forma geral, com todo o contexto escolar que o cerca.

Dentro da trajetória do currículo no Brasil, nota-se que um dos objetivos das propostas curriculares oriundas do poder público é justamente assegurar a educação básica comum, com a função de buscar na política curricular a missão de:

Garantir a unidade nacional do currículo para a formação de uma identidade também nacional, e que se espera ser inclusiva e democrática, contribuindo para melhores condições de realização do direito de aprender e desenvolver-se para todos os estudantes, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de articular as diversas etapas e modalidades da educação básica (MORAES; FERREIRA, 2015, p. 2904).

Por fim, a ideia de currículo, tendo como fundamento o que fora discutido até aqui se centra em uma ideia abrangente de elementos, como já dito, que transcendem a linearidade das propostas curriculares, mas que também articulem as

práticas escolares, bem como os contextos que se relacionam com ela e os sujeitos e atores sociais, que em suas diferenças também devem ser retratados no que concerne ao currículo de forma a visar uma relação educacional de *equidade* e *qualidade*. Nesse processo, um elemento que faz parte intrínseca do ensino e aprendizagem, é a avaliação. Elemento esse que será debatido na subseção 2.2.

Entender o currículo como elemento constituidor das práticas pedagógicas leva a percepção da avaliação como também constituidora dessa prática. Em especial, a avaliação em larga escala que, como parte integrante do processo de ensino, necessita ser compreendida como integrante do processo. Entender uma avaliação em larga escala é compreender como se desenvolve uma política pública. Esse tipo de política é emanada do poder público e visa estabelecer uma relação de controle do processo de *qualidade*, além do estabelecimento de parâmetros de comparação no decorrer do tempo (BONAMINO; SOUSA, 2015). Assim, para o contexto educacional, uma avaliação em larga escala é uma política pública para acompanhamento, em um dado recorte temporal, da qualidade da educação em determinadas redes ou sistema de ensino.

A busca pela qualidade leva a crer que uma avaliação em larga escala é um instrumento do Estado para *responsabilização* dele próprio, e dos agentes envolvidos na qualidade da educação. Então, vale a pena destacar o que Bonamino e Sousa (2015) entendem como sendo funções da sociedade e do Estado nesse processo em que:

Dois mecanismos, em particular, têm sido apontados no estabelecimento de novas formas de participação e controle sobre as ações do Estado: o controle social e o controle de resultados. A introdução de mecanismos de controle social e de responsabilização da administração pública pelo desempenho de políticas e programas governamentais aparece como uma promessa de substituição de um modelo em que impera o controle burocrático baseado na observância a normas e procedimentos, sem a participação dos cidadãos, por outro no qual se estabelece o controle a *posteriori* dos resultados da ação governamental, com a participação da sociedade (BONAMINO; SOUSA, 2015, p. 512- 513).

Essa perspectiva de avaliação, para além das características de responsabilização mencionadas, é parte do processo de garantia de uma educação de qualidade. No Brasil, esse contexto não é diferente. Segundo Moraes e Ferreira (2015, p. 4):

O artigo 11 da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que trata do 'Sistema de Avaliação da Educação Básica e de como ele deverá servir de fonte de informação para as avaliações, prevê a periodicidade, a produção de indicadores, o estabelecimento de metas nacionais e outras competências do [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] INEP.

Bonamino e Sousa (2015), por sua vez, estabelecem o contexto das avaliações em larga escala no Brasil em três gerações distintas, que além das características das anteriores, trazem funções e objetivos diferentes. Nesse sentido, a primeira geração das avaliações em larga escala no país tem como objetivo primordial formular um diagnóstico da qualidade educacional ofertada. No entanto, essa forma de avaliação não traz impactos diretos ao currículo. Já a segunda geração é pautada em resultados atrelados à noção de *responsabilização*. Nessa geração, os responsáveis pelos estudantes são norteados a encarar a avaliação por uma interpretação que visa a busca por resultados. Ou seja, realizam uma pressão social para que as escolas produzam resultados tidos como positivos. Isso acaba por criar um direcionamento do currículo. A terceira geração eleva essa noção de responsabilização, tendo em vista que a cobrança por melhores resultados passa a influenciar diretamente os governos. Logo, o currículo passa a ser tratado, muitas vezes, como uma forma para melhor atender as necessidades das avaliações (BONAMINO; SOUSA, 2015).

À medida em que as avaliações em larga escala vão se consolidando no contexto escolar, principalmente levando em consideração a noção de responsabilização presente nas segunda e terceira gerações, as influências da avaliação na proposição dos currículos se torna mais evidente. Tanto que:

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2015, p. 518).

As práticas curriculares então acabam por receber o impacto das avaliações, sendo levadas às práticas docentes – que também fazem parte do currículo -, trazendo assim uma união entre avaliação e currículo, porém de uma forma não muito pedagógica, ou seja, a avaliação delimitando como o currículo deve ser construído e trabalhado, e não o currículo delimitando o que a avaliação deveria abordar. As avaliações são parte do currículo, disso não há dúvida. No entanto, “ensinar para o teste”, ainda mais deixando de lado questões que vão além da cognição, ou seja: o próprio contexto externo em que a escola está inserida, pode significar um reducionismo da função do currículo na escola, refletindo assim na qualidade da educação ofertada aos estudantes.

As avaliações em larga escala são parte integrante dos currículos. Mesmo porque são objeto de políticas públicas se transformando em “instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporadas e passam a ser objetivadas no modelo gerencialista de regulamentação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico” (BARRETO, 2015, p. 375).

No entanto, essas avaliações têm um recente histórico no Brasil. Como já foi dito, são três gerações, e o início do processo de avaliação em larga escala no país remota os anos de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, que tem caráter amostral, ou seja, avalia uma parcela dos alunos nas redes estaduais, municipais e privadas. O Saeb, inicialmente, aferia, a partir de uma matriz de referência (que deve ser entendida como um recorte do currículo), as competências⁴ dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Na mesma década, houve a criação, seguindo a ideia de se trabalhar competências, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN's, em 1996. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENADE) foram criados em 2004. Para além disso, alguns estados e municípios também elaboram seus sistemas de avaliação seguindo como o modelo o Saeb.

Em 2005, foi criada a Prova Brasil, uma avaliação censitária que considera o universo das escolas municipais e estaduais de adesão voluntária pelas mesmas.

⁴ Competências referem-se às diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (PERRENOUD, 1993).

Essa avaliação é um possível avanço – julgo um avanço comparado ao contexto anterior do Saeb -, no que concerne em posicionar os resultados das escolas participantes em relação a uma média nacional, possibilitando assim uma maior responsabilização.

Já em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conhecido como Ideb. Esse índice relaciona o fluxo escolar, que nada mais é que “a capacidade da escola de manter o conjunto de alunos estudando e com bom aproveitamento” (BARRETO, 2015, p. 376), além do desempenho dos alunos na Prova Brasil. O Ideb estabeleceu uma meta até 2021 para ser cumprida pelas escolas com relação ao desempenho médio dentro das avaliações, e com isso criou uma estrutura de responsabilização mais participativa, tanto com os agentes públicos, quanto dos atores sociais.

Em suma, pode-se notar que o Saeb pertence à primeira geração, a Prova Brasil a segunda e a chegada do Ideb lança as avaliações em larga escala no Brasil na terceira geração de avaliações em larga escala. Sendo assim, é importante salientar que a relação entre avaliação e currículo gera uma:

forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, as políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino têm passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de “unificar” ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e monitoramento da sua execução por meio da avaliação padronizada (BARRETO, 2015, p. 318)

Portanto, o foco primordial da avaliação, como dito por Barreto (2015), é melhorar a qualidade de ensino. Seu reflexo no currículo, em decorrência desse processo, acaba por orientá-lo na prática docente do *como ensinar*, e não raro a matriz de referência das avaliações toma o seu lugar. Isso se torna tão observável que as políticas curriculares, principalmente na última década, têm questionado o papel da avaliação no que se relaciona a sua função de promotora da qualidade de ensino. Relativizando, assim, questões como o potencial de interferência da avaliação no ensino, bem como se há um real enfrentamento das desigualdades sociais com esse afunilamento do que deveria ser trabalhado no currículo (BARRETO, 2015).

A próxima subseção abordará o papel da cultura afro-brasileira dentro do currículo escolar. Essa abordagem é fundamental para entendermos não apenas o ensino, mas também o papel da identidade da população negra dentro das avaliações em larga escala com recorte no Projeto PAEBES, objeto deste trabalho.

2.1.1 A inserção legal da cultura afro-brasileira no currículo escolar

Antes de entender como a cultura e a história da população negra acabou sendo legalmente inserida nos currículos escolares, é importante conhecer o contexto histórico que culminou com a criação desta legislação. Para isso, é importante compreender quais são os movimentos e agentes sociais que, de uma forma ou de outra, acabaram por culminar nesse tipo de legislação.

É sabido que, desde o período colonial (1500-1822), a população negra trazida para a colônia portuguesa, que viria a ser o Brasil, na forma de pessoas escravizadas, teve seus espaços de reivindicações reduzidos dentro do Estado, mesmo porque essas populações eram vistas como peças de uso e não como indivíduos. Já na última metade do século XIX, durante o período imperial (1822-1889), foram criadas algumas legislações, com o intuito de relegar algum direito a essas populações, tais como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885)⁵, todas com o objetivo de eliminar a escravidão. No entanto, essas legislações estavam sob a tutela e foram criadas pelas elites do Império (CAVALLEIRO, 2006). Mesmo após a abolição, em 1888, a situação da população negra não se modificou satisfatoriamente. Tanto que, segundo Cavalleiro (2006, p. 14-15):

Os [...] anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata. Ainda hoje, permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira.

⁵ A Lei do Ventre Livre, ou Lei número 2.040 dava a liberdade a todos os filhos de escravas nascidos a partir daquela data. No entanto, essa lei tinha algumas salvaguardas: as mães detinham a guarda legal até que a criança completasse 8 anos de idade. Depois disso, o senhor de escravos poderia entregá-lo aos cuidados do Governo, recebendo assim uma indenização, ou usar seus serviços até completar 21 anos de idade. Já a Lei dos Sexagenários, ou Lei número 3.270, dava a liberdade a todos os escravos com mais de 60 anos de idade. O que era uma raridade na época, pois quase nenhum escravo chegava a essa idade. Na prática ambas as leis não tinham a intenção de abolir a escravidão de forma instantânea, mas sim de forma gradual. Algo que poderia levar décadas.

Porém, foi durante o século XX que os movimentos que visavam a obtenção de direitos legais pela população negra ganharam força. Embasados no contexto mundial pós Segunda Guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil foi um dos signatários, em que uma das metas da declaração era justamente a igualdade entre as etnias no mundo, estabelecendo isso como um direito. Porém, o Estado brasileiro vivia a sua esquizofrenia, ora apoiando princípios de igualdade entre as etnias no contexto mundial, ora praticando a discriminação no seu contexto social interno (CAVALLEIRO, 2006). Essa dicotomia refletia nada mais do que a própria construção social brasileira baseada em princípios racistas, mas também uma sociedade que negava o racismo e que a essa altura do século XX já havia abraçado a ideia de *Democracia Racial*, em que todo aspecto discriminatório era visto como inexistente e todos eram vistos como iguais, embora isso não ocorresse na prática. Strieder (2001, p. 14), ao falar sobre o conceito de Democracia Racial trabalhado por Freyre, pondera que:

Gilberto Freyre tentou romper esta ideologia racial discriminatória, mostrando a vantagem de ser mestiço. Segundo Freyre, o futuro do Brasil, e sua melhor contribuição para a convivência entre os povos, seria justamente a sua multiracialidade, a morenidade do povo brasileiro, testemunho da relação fraternal entre as raças. Para Freyre, o Brasil, por causa de sua múltipla miscigenação racial é o modelo para a humanidade futura, que tende para a metaranga universal. Na medida em que essa metaranga se afirma, as democracias superarão, de fato, as diferenças étnicas, e procurarão diminuir as desigualdades sociais e culturais da população.

Ferreira (2019, p. 476) delimita a ideia do conceito ressaltando que: “A democracia racial brasileira, alardeada por anos, assevera a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas. Muitos defendem que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país”. Mesmo assim, na década de 1970, houve uma confluência de entidades, movimentos e agentes sociais que visavam modificar a situação da população negra no contexto brasileiro. Alberti e Pereira (2006, p. 58), asseveram que:

nos anos 70, surgiram várias entidades, em diferentes estados, configurando aquilo que se convencionou chamar de ‘movimento

negro contemporâneo', que se caracterizaria por uma ênfase na denúncia do mito da democracia racial. Segundo esse mito, as relações raciais no Brasil seriam harmoniosas, haja vista a celebração da miscigenação como símbolo da identidade nacional. O movimento negro, que nasce durante o regime militar e cresce no período de Abertura política, tem como tarefa, de acordo com suas lideranças, evidenciar a existência de racismo na sociedade brasileira e desenvolver uma consciência ou identidade negra.

Em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir da união dos vários grupos e movimentos negros brasileiros, a entidade, que existe até hoje, teve como um dos seus principais focos a busca de uma educação formal, bem como a valorização da identidade cultural da população negra. A atuação desse movimento foi fundamental para influenciar a atuação do Brasil, no ano de 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, pois "catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil" (CAVALLEIRO, 2006, p. 18). O próprio processo preparatório, antes da conferência, visava políticas públicas de promoção da igualdade racial (ALBERTI; PEREIRA, 2006).

O governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também, entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. O documento oficial levado à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Com o término da Conferência, diante da *Declaração e do Programa de Ação* estabelecidos em Durban, exigiu-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados das propostas sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas (CAVALLEIRO, 2006). No documento que se seguiu a conferência, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade histórica pela escravidão, marginalização econômica, social e política sobre todos os descendentes de africanos no Brasil. Com isso, criou-se o plano de ação do Estado brasileiro para colocar em prática o que foi acordado em Durban. Isso consistiu na criação das seguintes metas:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (CAVALLEIRO, 2006, p. 18-19).

De forma coerente com as campanhas que foram empreendidas, historicamente pelo Movimento Negro, seguindo o objetivo de uma educação de qualidade e que valorizasse a cultura e história da população negra brasileira é que finalmente se chegou à Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

No ano de 2003, os currículos foram impactados por legislações que visaram ampliar o aspecto multicultural no ensino. Como resultado das articulações políticas entre os movimentos negros e o governo, foi aprovada e promulgada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que inclui no currículo oficial escolar a obrigatoriedade de ensino de questões ligadas à participação da população negra no desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa legislação é um marco na inclusão dessa temática na educação, pois, pela primeira vez, esse conteúdo se tornou obrigatório. A própria legislação evidencia, no artigo 26-A, que: “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003, recurso on-line).

Essa legislação, ao mesmo tempo em que determina a obrigatoriedade da inclusão dessa temática nos currículos escolares, o faz trazendo certo protagonismo para a disciplina de História. Isso a partir de uma análise inicial. No entanto, continuando o próprio texto legal, é possível verificar as seguintes observações:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, recurso on-line, grifos nossos).

Como o próprio texto legal indica, apesar de estabelecer certo protagonismo das disciplinas de História, Artes e Literatura – vide: Língua Portuguesa, no ensino da História e Cultura Afro-brasileira -, está evidenciado que a temática deve ser trabalhada em todo o currículo escolar. Entretanto, esse protagonismo das disciplinas já mencionadas é compreensível, tendo em vista que as mesmas lidam diretamente com a proposição da Lei, que é justamente trabalhar as questões históricas e culturais que remetem à historicidade social da população negra dentro do contexto brasileiro.

Outro ponto de destaque na referida legislação, que orienta diretamente as abordagens curriculares a respeito do tema, está ligado à forma como a população negra deverá ser abordada no currículo: de uma maneira que o transforme em protagonista histórico.

Apesar de a legislação ser um ponto importante, por determinar para a sociedade a importância de se trabalhar o tema, a mesma não pode, em decorrências de suas limitações, balizar como a população negra será representada dentro dos currículos. É importante nesse ponto ressaltar que a população negra sempre fora representada curricularmente. No entanto, a partir de um ponto de vista eurocêntrico, com pouco ou nenhum protagonismo frente a civilização europeia. A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi criada para tentar alterar esta situação. Porém, aprovada em 2004, com lançamento em 2005, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, que para fins de facilitar a escrita deste texto passou a ser chamada apenas pela alcunha de *Diretrizes*⁶ (BRASIL, 2004).

⁶ “As ‘Diretrizes’ visam atender à Lei 10639/2003 [...] aos artigos 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros” (ABREU; MATTOS, 2010, p. 72).

As Diretrizes (BRASIL, 2004) se enquadram em uma perspectiva pós-crítica de currículo, por abordarem a representação étnica da população negra. Além disso, buscam uma visão crítica e, muitas vezes, questiona algumas visões presentes até mesmo nos PCN's. Segundo Abreu e Mattos (BRASIL, 1998 apud ABREU; MATTOS 2010, p. 15): “o texto dos PCN's enfatiza o papel homogeneizador [...] que encobria com o silêncio, entre outras diferenças uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar”.

Basicamente, a crítica aos PCN's dada pelas Diretrizes é justamente a proposição da existência de uma cultura homogênea – única para todos - dentro da sociedade brasileira. Já as próprias Diretrizes, têm a função de organizar caminhos a partir da ideia de reparação histórica a respeito da população negra e de ação afirmativa para a valorização dessa mesma população (BRASIL, 2004).

Um ponto a se ressaltar é que tanto as Diretrizes, quanto os PCN's são documentos de força curricular que se constituíram de forma política. A própria Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) também se enquadra nessa perspectiva. Esses documentos são resultados das ações dos movimentos negros e da mobilização da sociedade civil, portanto, têm a finalidade de inserir no currículo uma construção identitária e cultural do negro brasileiro. Essa perspectiva passa explicitamente pela ideia de combate ao racismo. Tanto que: “Diretrizes...’ trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial” (ABREU, MATTOS, 2010, p. 69).

Essa perspectiva pós-crítica abordada pela orientação curricular das Diretrizes acaba por questionar o *status quo* da própria sociedade brasileira e o papel da população negra dentro da mesma. Isso leva à construção de uma identidade negra pautada na escolha e lugar que essa população ocupa dentro da sociedade. O texto das Diretrizes indica que:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim o define. [...] É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15).

A visão de representação da identidade étnica população negra objetivada pelas Diretrizes, bem como pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004), está atrelada a um forte sentimento de valorização da trajetória da população negra, com uma identidade sendo construída a partir desses elementos de valorização. Essas identidades, então, deveriam ser trabalhadas no currículo de forma a mostrar a construção histórica e cultural do que é ser negro na sociedade brasileira, conhecendo assim diferentes aspectos dessa população (ABREU; MATTOS, 2010).

Em 2008, foi publicada a Lei 11.645/2008, que em suma é idêntica à Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2008). Porém, inclui a figura do indígena nos mesmos processos curriculares abordados pela legislação anterior. Embora seja uma legislação importante no que tange a representação das etnias que compõem ao contexto étnico de formação do povo brasileiro, essa legislação se comporta como uma melhoria da Lei 10.639/2003, ao incluir a representação dos povos indígenas. Goularte e Melo (2013, p. 35), reforçam essa questão quando explicitam que essa legislação define que

Na tentativa de promover o conhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura de dois povos formadores da população brasileira, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Em seguida, em 2008, essa Lei é alterada para a Lei 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas.

Não obstante a isso, o enfoque deste estudo se desenvolveu focando apenas a Lei 10.639/2003 pelo fato dessa legislação abarcar essencialmente a questão da população negra e ser um marco curricular para a população negra brasileira no âmbito escolar – alterando a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996, 2003).

A trajetória histórica e social da população negra no Brasil foi marcada pelo estigma da escravidão e pela discriminação dentro da sociedade. Logo, essas políticas curriculares visam superar isso e garantir um ambiente mais igualitário de aprendizagem para os estudantes negros. Isso, porém, só é possível se as práticas curriculares estiverem em consonância com a ideia de valorização identitária proposta pela legislação e por documentos como as Diretrizes (BRASIL, 2004; ABREU; MATTOS, 2010). Além disso, formular todo o processo de ensino e

aprendizagem deve abarcar essa ideia. O que inclui, obviamente, o processo avaliativo, em especial as avaliações em larga escala. Todavia, será se de fato essa ideia de valorização da identidade, embora já presente no imaginário escolar há alguns anos, está realmente presente no universo das avaliações em larga escala? Esse é o ponto que será melhor explorado do decorrer deste estudo.

A próxima subseção apresenta os objetivos e a organização do Projeto PAEBES propriamente dito, que aliás, é o recorte deste estudo.

2.2 O PROJETO PAEBES

Para compreender o contexto do Projeto PAEBES é importante conhecer o local em que ele é desenvolvido, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais especificamente na Faculdade de Educação (FACED). Essa instituição detém os mesmos compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão que são comuns às universidades públicas. Criada no ano de 1997, atualmente a instituição é referência nacional na construção de avaliações em larga escala para 18 estados e 11 municípios no Brasil.

O CAEd também é um núcleo de pesquisa, logo dispõe de ações que estão relacionadas com pesquisas educacionais, foco da própria Faculdade de Educação. Possui como cerne o desenvolvimento de avaliações em larga escala para sistemas de avaliação, tanto estaduais, quanto municipais. Para desenvolver esse trabalho, o CAEd está organizado em cinco unidades operacionais. Sendo elas: i) Unidade de Pesquisa. ii) Unidade de Avaliação. iii) Unidade de Formação. iv) Unidade de Sistemas de Avaliação e v) Unidade de Administração.

Para o desenvolvimento desse estudo são destacadas as Unidades de Pesquisa e de Avaliação, tendo em vista que são os núcleos que trabalham de forma mais direta com a avaliação propriamente dita. Para destacar a Unidade de Pesquisa, há a ressalva do documento *Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação 2016-2019* (CAED, [ca. 2016]), esse serve como instrumento norteador que retrata a organização atual do CAEd enquanto núcleo de pesquisa. O documento indica que:

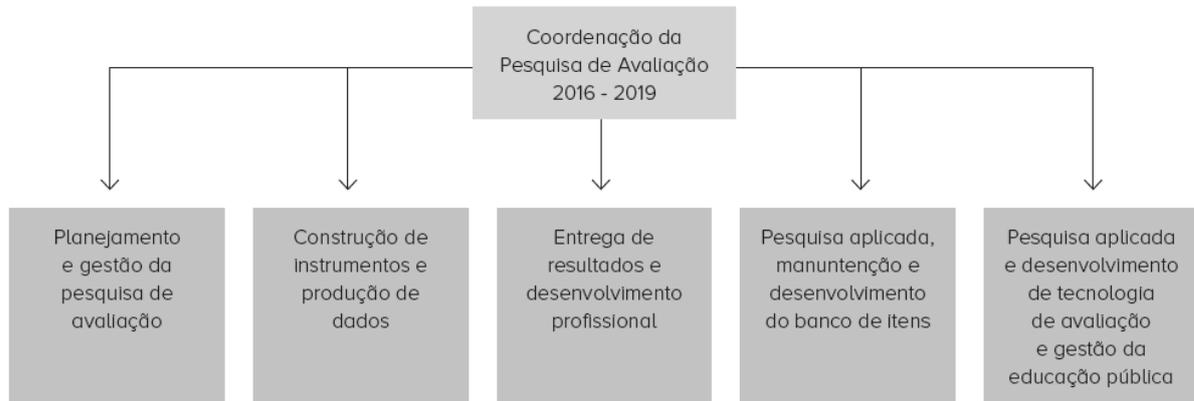
A pesquisa de avaliação executada pelo CAEd/UFJF tem por objetivo aferir se os resultados, os processos e as condições de oferta da educação básica atendem aos padrões necessários para que se assegurem qualidade e equidade, componentes essenciais do direito a educação, um direito subjetivo fundamental, segundo a Constituição brasileira. O Plano Nacional de Educação, os planos estaduais e municipais, as normas curriculares da educação básica e os padrões de desempenho estudantil adotados como referência pelas redes oferecem os principais parâmetros de sua avaliação e das unidades de ensino (CAED, [ca. 2016], p.8).

A Unidade de Pesquisa atua como um balizador da própria avaliação, concedendo a mesma a análise do processo avaliativo, e oferecendo às redes parceiras subsídios para o monitoramento e acompanhamento de suas avaliações. A pesquisa possibilita o acúmulo de dados que indicam a trajetória educacional de um sistema e/ou rede de ensino. Porém, cabe as redes de ensino fazerem uso desses dados, e esse uso é particular, devem atender aos objetivos propostos pelas administrações públicas que fizeram parceria com o CAEd para a elaboração e aplicação das avaliações. Logo, o CAEd age como um propositor de ações.

Para se encaixar na sua função de propositor de políticas educacionais, o CAEd busca, com as redes parceiras, uma articulação para garantir a qualidade das suas avaliações. Tendo isso como meta, a partir do ano de 2017, buscou estabelecer *macroprocessos*⁷ de pesquisa para assegurar a qualidade da pesquisa das avaliações. O diagrama a seguir, apresentado na Figura 1, indica como estão organizados estes macroprocessos.

⁷ Conforme o próprio documento *Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação 2016 – 2019*, detalha, um “macroprocesso reúne um conjunto de processos de trabalho, executados conforme o planejamento da pesquisa, sob a supervisão de um colaborador do CAEd designado para essa função. Os processos são caracterizados por ações documentadas, com entregas preestabelecidas e prazos de execução definidos” (CAEd, [ca. 2016], p. 16)

Figura 1 - Os cinco macroprocessos da pesquisa de avaliação do CAEd



Fonte: CAEd ([ca. 2016], p.21).

A pesquisa de avaliação dentro do CAEd está então organizada a partir das bases apresentadas no diagrama. A Unidade de Avaliação é propriamente o local em que são elaborados os *itens*⁸ para os projetos que o CAEd desenvolve nas redes de ensino. Dentro do contexto das avaliações externas do CAEd, a área de Linguagens é contemplada em todos os projetos desenvolvidos. As Ciências Humanas (CH), no entanto, estão presentes nos projetos Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) (do estado do Amazonas), Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca (SAEMI) (do município de Ipojuca – Pernambuco), Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE) (do município de Curitiba - Paraná), Programa de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Prova Floripa) (do município de Florianópolis – Santa Catarina) e o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerjinho) (do estado do Rio de Janeiro). Em se tratando das CH, nenhum destes projetos se encontra ativo. No início de 2018 houve a inclusão de mais dois projetos em que serão avaliadas as disciplinas de Ciências Humanas pelo CAEd. Os projetos atendem aos estados de Santa Catarina e de Goiás. Porém, ainda não há dados de aplicação para serem analisados envolvendo esses dois. Assim, a escolha do Projeto PAEBES se deu pelo fato desse ser o mais longo dentro do contexto das avaliações de Ciências Humanas do CAEd.

A maior parte dos trabalhos de elaboração desenvolvidos pelo corpo de elaboradores do CAEd está focada no aumento e manutenção do banco de itens da

⁸ Um item, é grosso modo, uma *questão* de uma avaliação em larga escala/externa. Um item avalia apenas uma habilidade ou competência por vez.

instituição. O Banco de Itens é composto pelos itens produzidos, diariamente, pelas equipes da Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA), e serve como alimentador dos projetos. Na maioria das vezes, esses itens irão compor as avaliações desenvolvidas pelo CAEd. Para a manutenção do Banco de Itens, o mesmo é também entendido como um macroprocesso dentro do CAEd, isto é:

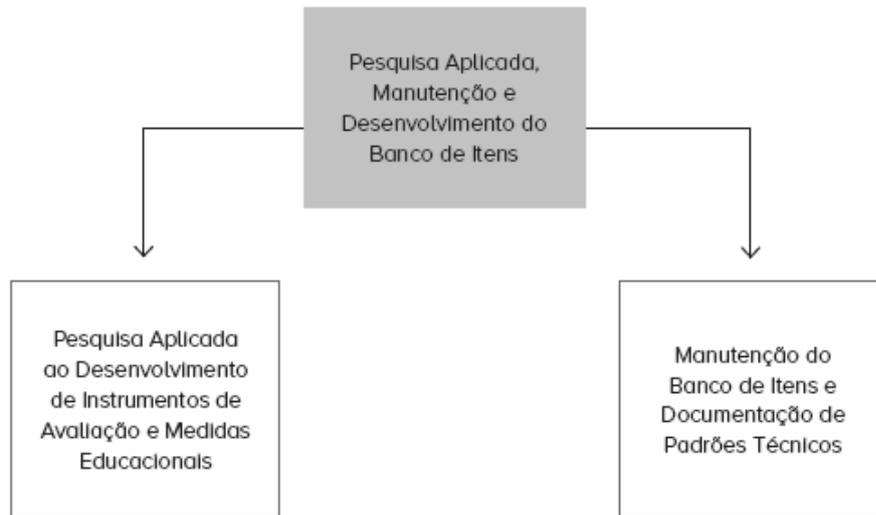
Este macroprocesso mantém o banco de itens do CAEd por meio da renovação periódica de seu acervo e do aprimoramento de seus padrões técnicos com a incorporação de resultados de pesquisa aplicada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação, além de rever, sistematicamente, as matrizes de referência da avaliação de desempenho para cada etapa da educação básica conforme as evidências empíricas e as políticas curriculares nacionais e estaduais (CAED, [ca. 2016], p.21).

O acervo de itens do CAEd é construído a partir das matrizes de referência dos projetos em que o CAEd atua, e, por sua vez, essas matrizes são construídas a partir das referidas políticas curriculares – que podem ser desde a própria legislação constitucional sobre a educação, aos PCN's, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC.

Os itens são elaborados, além do uso das matrizes de referência dos projetos, a partir de uma matriz geral, conhecida como Matriz CAEd. Cada área do conhecimento detém uma matriz CAEd específica. A mesma é composta, além de *descritores*, que são as descrições das habilidades, por *classes*. Essas classes são especificações dos descritores. De uma forma geral, cada descritor corresponde a uma habilidade de um tema do conhecimento das disciplinas. As classes são elementos mais específicos dessas habilidades. Logo, um descritor pode ser entendido como algo *macro*, e a classe como algo *micro*.

A pesquisa e a elaboração de itens caminham juntas dentro da proposta avaliativa, uma dá subsídio para o trabalho da outra. Tanto que as equipes, embora distintas, estão ligadas pelo mesmo macroprocesso, como indicado no diagrama da Figura 2.

Figura 2 - O planejamento da pesquisa no Banco de Itens do CAEd – especificação e programação



Fonte: CAEd ([ca. 2016], p.26).

Embora não seja alvo dessa pesquisa, há de se evidenciar a Unidade de Formação, da qual faz parte o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública. Atuando no campo da pesquisa, fomentando estudos que são realizados dentro do CAEd, com foco no desenvolvimento e resultados das avaliações externas produzidas e aplicadas pela instituição, há também as desenvolvidas pelos mestrandos da instituição. A extensão é representada através dos próprios projetos em avaliação que são desenvolvidos pelo CAEd. Como citado anteriormente, na Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA), são elaborados os itens⁹ das avaliações externas do CAEd, além da construção dos cadernos de testes. Nesse contexto, o Projeto PAEBES se apresenta como objeto de investigação pelos motivos já anteriormente mencionados, relacionados à sua longevidade dentro da Instituição, e por essa pesquisa estar focada na etapa de elaboração de itens, mais precisamente com as equipes de Ciências Humanas e Linguagens.

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) foi criado no ano de 2008 para obter um diagnóstico do ensino ofertado pela rede. Esse programa foi criado em um contexto de expansão dessa modalidade de avaliação entre os anos 2000 e 2010. Assim, o CAEd apoiou o estado do Espírito Santo no processo de implantação do sistema de avaliação. A série histórica das

⁹ Um item, de uma forma geral, é uma espécie de *questão* de uma Avaliação Externa. No entanto, visa avaliar apenas uma habilidade por vez.

avaliações somativas possibilitou uma visão longitudinal do sistema, assim como o cotejamento de informações.

Inicialmente, ainda na primeira avaliação, realizada no ano de 2008, a prova visou avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ano do Ensino Médio. Já no ano de 2009, a avaliação passou a contar com os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em 2010, o 3º ano do Ensino Médio passou a integrar a avaliação. Nesse ano houve o acréscimo das redes municipais do estado no computo da avaliação. Em 2011, a avaliação também passou a englobar as escolas particulares do estado. Além disso, as áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) passaram a compor a avaliação. Em 2012, o 2º ano do Ensino Médio foi avaliado apenas na rede estadual e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, a área de Ciências Humanas (História e Geografia) também começaram a ser avaliadas. Em 2013, o 2º ano do Ensino Médio deixou de ser avaliado e para o 9º ano, as Ciências (Humanas e da Natureza) passaram a ser avaliadas de forma bianual e intercaladas – no ano em que uma for avaliada a outra não será, voltando a ser aplicada no ano seguinte (ESPÍRITO SANTO, 2016). Em 2016, o PAEBES seguiu com o seu padrão de avaliar as redes estadual, municipal e particular, contando com a disciplina de Ciências Humanas (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Esse histórico do desenvolvimento do PAEBES oferece um dado interessante: o projeto foi aplicado para três redes de ensino no Espírito Santo. Isso acarreta uma multiplicidade de contextos avaliados dos pontos de vista étnico, social e econômico, que podem impactar no desempenho dos estudantes envolvidos nas avaliações. Essa multiplicidade de contextos também traz consigo uma multiplicidade de currículos. Afinal, por mais que a matriz curricular e de referência utilizadas para compor a prova sejam fixas, as suas formas de apropriação nas redes se desenvolve de maneiras distintas. Essas diferenças podem ser notadas pelos *padrões de desempenho*¹⁰ alcançados pelos estudantes, que são apresentados na Figura 3.

¹⁰ Padrões de desempenho são recortes de uma escala de proficiência em que os alunos são classificados de acordo com as habilidades e competências desenvolvidas e aferidas pela avaliação em larga escala. Esses padrões, e suas medidas, podem variar de avaliação para avaliação de acordo com as propostas das redes de ensino. No caso do PAEBES existem os padrões: abaixo do básico, básico, avançado e proficiente.

Figura 3 - Padrão de Desempenho médio em Língua Portuguesa por Rede de Ensino no Espírito Santo (2009-2015)

Língua Portuguesa		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Rede estadual	5ºEF	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico	Proficiente	Proficiente
	9ºEF	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
	3ªEM		Básico	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
Redes municipais	5ºEF	Básico		Básico	Básico	Básico	Proficiente	Proficiente
	9ºEF	Básico		Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
	3ªEM				Básico	Básico	Abaixo do Básico	Básico
EPP	5ºEF		Proficiente	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Proficiente
	9ºEF - Geral		Proficiente	Proficiente				
	9ºEF - Rural				Básico	Básico	Básico	Básico
	9ºEF - Urbana				Proficiente	Proficiente	Básico	Proficiente
	3ªEM - Geral		Proficiente	Proficiente				
	3ªEM - Rural				Básico	Básico	Básico	Básico
	3ªEM - Urbana				Proficiente	Proficiente	Proficiente	Proficiente

Fonte: Espírito Santo (2016, p. 11).

Na figura 3, as Escolas Particulares Participantes são identificadas pela sigla EPP. Nota-se que em várias situações o resultado dessa Rede de Ensino tendeu mais vezes para o padrão proficiente. Já a Figura 4 apresenta a diversidade das redes avaliadas – no que concerne as escolas estaduais, municipais e particulares do estado do Espírito Santo -, no tocante a área de Ciências Humanas.

Figura 4 - Padrão de desempenho médio em Ciências Humanas por rede no PAEBES (2012-2014)

Ciências Humanas		2012	2014
Rede estadual	Geografia - 9ºEF	Básico	Básico
	História - 9ºEF	Básico	Básico
	Geografia - 3ªEM	Básico	Básico
	História - 3ªEM	Básico	Básico
Redes municipais	Geografia - 9ºEF	Básico	Básico
	História - 9ºEF	Básico	Básico
	Geografia - 3ªEM	Básico	Básico
	História - 3ªEM	Abaixo do Básico	Básico
EPP	Geografia - 9ºEF - Rural	Básico	Básico
	Geografia - 9ºEF - Urbana	Proficiente	Proficiente
	História - 9ºEF - Rural	Básico	Básico
	História - 9ºEF - Urbana	Proficiente	Proficiente
	Geografia - 3ªEM - Rural	Básico	Básico
	Geografia - 3ªEM - Urbana	Básico	Proficiente
	História - 3ªEM - Rural	Básico	Básico
	História - 3ªEM - Urbana	Básico	Proficiente

Fonte: Espírito Santo (2016, p.14).

Já em Ciências Humanas é mais evidente que o desempenho das EPP's é superior que as das redes públicas estaduais e municipais. Embora não seja o objeto do trabalho inferir razões e motivos que levam a tal resultado, é possível questionar se o fator social e étnico não está relacionado com o desempenho apresentado nessa avaliação. Tendo em vista que, notoriamente, a rede particular, tradicionalmente concentra estudantes de classes sociais mais abastadas da sociedade e, conseqüentemente, de alunos de etnia branca, sendo que o inverso acontece com a rede pública, na maioria das vezes.

De qualquer maneira, a relação entre currículo e avaliação é determinante para o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, uma questão se faz pertinente e objetiva é: *como está a representação da identidade étnica da população negra*

dentro do projeto PAEBES? Na próxima subseção, algumas pistas poderão ajudar a analisar esse problema.

2.3 MATRIZES CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA NO PAEBES

Nesta subseção abordamos com detalhamento a questão da representação da identidade étnica da população negra nas avaliações do PAEBES. É descrito o quantitativo de itens, dentro do PAEBES, que trazem a representatividade da população negra. Além disso, são apresentadas as matrizes de referência do projeto em Ciências Humanas (CH) e Linguagens. A intenção é mostrar quantos descritores abordam a temática das relações étnico-raciais nas mesmas, bem como a forma em que essa questão é tratada (qualitativamente). Com isso, ainda será mostrado a mesma situação dentro da matriz curricular do estado do Espírito Santo, além de um comparativo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à abordagem sobre a representatividade das relações étnico-raciais. Nesse capítulo, o recorte temporal para análise dos itens será o dos anos de 2012 a 2016, devido ao fato das Ciências Humanas terem começado a ser avaliadas no PAEBES em 2012 e a última avaliação de CH com dados consolidados ter sido em 2016.

Para efeito de análise, optamos por examinar o primeiro caderno de testes, tanto de CH, quanto de LP, dos anos de 2012, 2014 e 2016. Tomando como referência os anos em que houveram avaliações das CH, quanto de LP para estabelecer uma análise comparativa. A análise se pautara nos cadernos de testes de CH. Inicialmente, foram analisados os primeiros cadernos de testes dos respectivos anos mencionados, contendo os itens também das respectivas disciplinas analisadas. A partir disso, formou-se o seguinte quadro apresentado na Tabela 1.

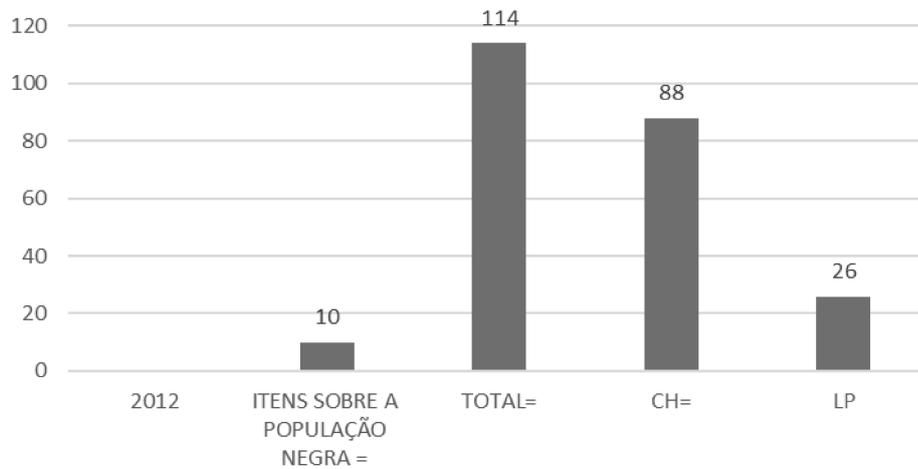
Tabela 1 - Quantitativo de itens que abordam temáticas relacionadas a população negra no projeto PAEBES

Ano	2012			2014			2016		
Caderno analisado	H090	H120	C090	H090	H120	C090	C120	H090	C120
Área do conhecimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1
o	CH	CH	LP	CH	CH	LP	LP	CH	LP
Etapa	9º EF	3º EM	9º EF	9º EF	3º EM	9º EF	3º EM	9º EF	3º EM
Número total de itens	44	44	26	44	44	26	26	44	26
Itens relacionados a temas ligados a população negra	5	4	1	0	2	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados internos fornecidos pelo CAEd/UFJF.

A partir de uma análise inicial dos cadernos de testes número 01, de CH e LP do 9º ano do EF e 3º do EM avaliados no ano de 2012 e 2014, além dos cadernos número 01 de CH e LP do 3º ano de 2016, pode-se constatar que os testes referentes ao ano de 2012, do 9º ano (caderno H0901) na área de CH, nos 44 itens totais que compõem o teste, há 5 que abordam questões relativas à população negra. Desses 5, 4 são da área de Geografia e um da área de História. Já no caderno H1201, de CH, há 4 itens, sendo os 4 de História. No que tange a área de LP, há apenas 1 item, que aborda a temática. Esses dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 1.

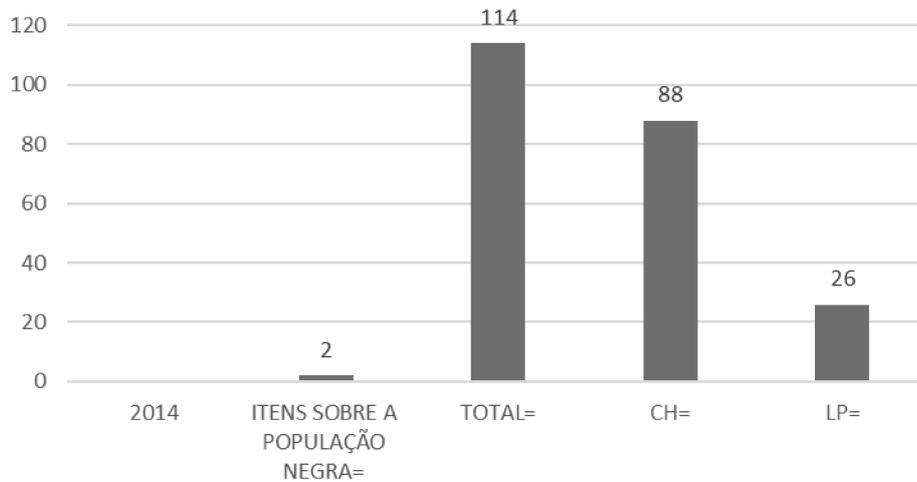
Gráfico 1 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2012



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados internos fornecidos pelo CAEd.

No ano de 2014, a exemplo do caderno H1201, da avaliação de CH do 3º ano do Ensino Médio, dos 44 itens utilizados no teste, apenas 2 continham temáticas que atendiam às leis já mencionadas. Desses dois itens, um da disciplina de História e o outro de Geografia. Já o caderno de teste do 9º ano, H0901, também da área de CH, e também com 44 itens, apresentou apenas um item ligado a temática, e justamente da disciplina de História. Já a disciplina de Língua Portuguesa, no teste do 3º ano do Ensino Médio, com 26 itens, não apresentou nenhum item com temática ligada à população negra. O teste do 9º ano do Ensino Fundamental, C0901, também não apresentou nenhum item. No Gráfico 2 há uma apresentação sistematizada desses dados.

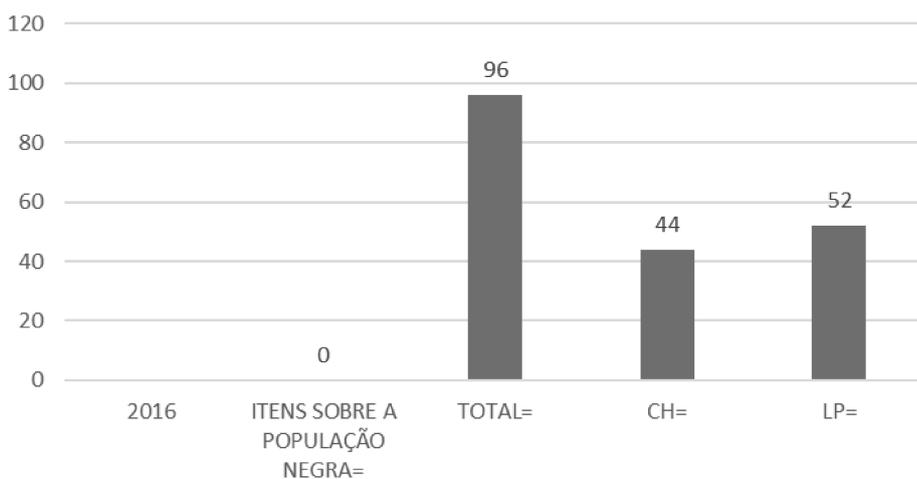
Gráfico 2 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2014



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados internos fornecidos pelo CAEd.

Já a avaliação de 2016, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental da área de CH, dentro do caderno de teste H0901, com 44 itens, sendo 22 de História e 22 de Geografia, não apresentou item ligado à temática. Os itens de Língua Portuguesa, do 3º ano do Ensino Médio, do caderno de teste C1201, apresentando um total de 26 itens, nenhum trabalhou a temática. Os dados são melhor visualizados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Dados sobre os itens do PAEBES em 2016



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados internos fornecidos pelo CAEd.

A partir desses dados, temos que no ano de 2012, dos 88 itens de CH presentes nos cadernos 01, tanto do 9º ano do EF, quanto do 3º ano do EM, há

pouco mais de 10% dos itens dedicados a temas que abordam a população negra como agentes participantes do contexto do item. Já na disciplina de LP, dentro do caderno analisado, do único ano avaliado em parceria com a área do conhecimento de CH, há aproximadamente 5% de itens que trazem algo referente a uma temática que remeta a participação da população negra, o que equivale a apenas 1 item. Esse percentual, dentro da disciplina é o mais alto em todos os anos avaliados, tendo em vista que foi o único item relativo a essa temática encontrado dentro dessa disciplina nos referidos anos.

Em 2014, na área de CH, dos 88 itens, há aproximadamente 2,5% de itens com a temática. Já em 2016, houve o teste para o 3º ano do EM, o que equivale a 96 itens, não houve nenhum produzido que abordasse a temática.

Os quantitativos, como mostrado, são pequenos se analisamos a dimensão dos testes, e com isso trazem uma questão: qual seria a porcentagem adequada? A própria Lei 10.6369/2003, referenda que essa temática seja trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, e como já analisado nesse texto, a avaliação também faz parte do currículo, mas não traz uma orientação precisa a respeito de que quantidade deve estar presente no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, é preciso questionar: um item é o bastante?

Outra evidência sobre a necessidade da pesquisa sobre o assunto analisado neste estudo são as matrizes de referência que trazem os descritores¹¹ de cada projeto. As matrizes de 2012 a 2016 trazem os mesmos descritores. Se analisarmos as matrizes de CH do 3º ano do Ensino Médio, a disciplina de História não traz, nominalmente, nenhum descritor relativo à população negra de forma clara. No entanto, os descritores D12 - “Reconhecer as representações e manifestações sociais e culturais sob o princípio da diversidade” - e o D14 - “Reconhecer a construção dos sujeitos, identidades, alteridades e diversidade em suas dimensões” - são possibilidades para a construção de itens sobre a temática negra, mas não garantem que esse fator aconteça. Já a matriz de Língua Portuguesa não apresenta nenhum descritor relacionado com a temática.

Quantitativamente, ao analisarmos o teste aplicado no ano de 2016, no seu caderno de testes número 1, também conhecido como bloco 1, houve a presença de um item com o descritor D12, e nenhum D14. Pela dificuldade em se conseguir mais

¹¹ Um descritor é a descrição de uma habilidade a ser aferida dentro de uma Avaliação Externa.

dados estatísticos, pois esses dados não podem ser colhidos em ambiente externo ao CAEd, e muito menos extraídos desta instituição para serem analisados em outro ambiente, ainda não foi possível analisar outros cadernos de testes.

A presença de apenas um descritor sobre os temas relacionados à identidade da população negra mostra uma total carência no que tange a ideia de representação dessa população no teste. Afinal, através dos descritores é que serão elaborados, pelos Analistas, os itens que irão compor o teste. Deixar claro qual habilidade se quer avaliar é um ponto fundamental para a construção de item com qualidade.

Durante o processo de elaboração de itens, além da utilização das matrizes de referência para saber qual será a habilidade a ser avaliada, o Analista deve observar a matriz curricular do estado ou município a qual se destina o teste. O estado do Espírito Santo possui uma matriz curricular que fora construída a partir de um processo iniciado no ano de 2003, e concluído com a divulgação do Currículo Básico, em 2009. O processo de construção dessa matriz curricular contou com a participação de um grupo de educadores, tanto da rede estadual, quanto da federal. Esses grupos foram reunidos com o objetivo de criar pontos a serem considerados na confecção da matriz curricular (ESPÍRITO SANTO, 2009), deixando implícita uma ideia de diversidade, afinal, os grupos foram construídos com profissionais de todo o estado, contemplando uma série de experiências e vivências educacionais diferentes.

A matriz curricular construída possui uma série de orientações sobre a necessidade de se abordar, a educação étnico-racial no tocante à valorização da trajetória da população negra. Sobre isso o documento ressalta que:

ensinar a história e cultura afro-brasileira é considerar as políticas de ações afirmativas como resposta às demandas da população afro-descendente, por meio de políticas públicas de reparação, reconhecimento e valorização dos aspectos histórico-cultural-identitários desse segmento populacional (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.493).

Esse fragmento indica que a temática étnico-racial permeia o currículo proposto pelo estado, e é tido como importante para o processo de ensino e aprendizagem do mesmo. O exemplo da citação acima foi retirado da seção

dedicada a CH do Ensino Fundamental, além disso, a importância da temática envolvendo as relações étnico-raciais é reafirmada quando:

A demanda por valorização das etnias implica tomada de consciência política e histórica da diversidade cultural, de um país que se apresenta pluriétnico e multicultural e, nesse sentido, tem que aprender a conviver e aceitar as diferenças étnico-raciais indígena, africana, europeia e asiática, que formam a população brasileira (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 493).

No decorrer do documento de CH, dentro da disciplina de História, especificamente para o 9º ano do Ensino Fundamental – antiga 8ª série, no campo *tópicos/conteúdos*, existem alguns tópicos que remetem ao foco desta pesquisa, são eles: “considerar os imigrantes e seus descendentes no Espírito Santo e a diversidade étnico racial”, “repensando o conceito de minoria”, “considerar a participação das minorias” e “negros e índios na sociedade atual; questões de gênero” (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 523-524). Todos esses conteúdos, como são assim nomeados na matriz, fazem referência a objetos de estudo que abordam a questão étnico-racial referente à população negra. Sendo assim, mostram que o tema está contemplado dentro da disciplina.

Ainda dentro da área de CH, mais especificamente dentro da disciplina de Geografia, o mesmo 9º ano não apresenta nenhuma referência a conteúdo étnico-racial, muito menos menção a população negra. Ademais, dentro da matriz curricular, apenas no 8º ano (7ª série) há alguma referência a África, no tópico: “relações entre América e África: um estudo a partir das paisagens e seu uso pelas sociedades”.

Dentro da área de Linguagens, na disciplina de LP, na seção que compete aos anos finais, há menções explícitas a necessidade de trabalhar conteúdos que remetam a população negra. O documento faz uma explanação sobre a necessidade de se trabalhar com questões que abordem a diversidade, tanto que o tema é abordado como sendo “a diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito as relações étnico-raciais” (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 280-281). Além disso, como na seção relativa à CH, há um tópico, o 3.5 dedicado, exclusivamente, a discorrer sobre a necessidade de adequação curricular ao que é proposto pela Lei

10.639/2003 (BRASIL, 2003), destacando a importância de se ensinar a história e cultura da população negra para os estudantes (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Quanto aos tópicos e conteúdos propostos para o Ensino Fundamental, no 9º ano (8ª série no texto), não há nenhuma menção explícita a questões étnico-raciais, tema que é abordado de forma clara apenas no 8º ano (7ª série) da seguinte forma: “preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 314).

Na seção do documento referente ao Ensino Médio, os textos que se referem à educação étnico-racial são os mesmos para todas as áreas pesquisadas – todos inclusive no tópico 3.5. Na disciplina de História, com relação ao 3º ano do Ensino Médio, há os tópicos, “os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a construção de heróis (inclusive Zumbi, Caboclo Bernardo e Maria Ortiz)”, “resistência dos escravos”; “resistências negras na África do Sul”, “resistências cotidianas: movimentos sociais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 859-860).

Já para a mesma etapa na disciplina de Geografia não há nenhum conteúdo explícito em que as questões ético-raciais estão abordadas. Nem mesmo em etapas anteriores, ao menos não de forma explícita. Em LP, há o conteúdo “racismo, preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 618).

Por estas informações é possível perceber que a temática étnico-racial referente a população negra é uma temática que, de fato, foi pensada para ser trabalhada nas escolas do estado do Espírito Santo, conforme as determinações legais já apresentadas neste texto.

Outro documento que deve ser observado quanto à inclusão de conteúdos referentes à população negra, em consonância o proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Estabelecida pela Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996, 2003, 2008, 2017, 2018), a BNCC do Ensino Fundamental, após três versões, foi homologada em 2017. A BNCC, a partir de então é um dos principais documentos norteadores da estruturação dos currículos no país. Por isso, observar como a população negra está sendo retratada dentro do documento é importante para embasar como os temas e conteúdos relativos a ela serão abordados no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a comparação da mesma com as demais evidências do problema mostrado até agora neste texto

são assuntos para uma análise mais aprofundada, o que será feito no próximo capítulo.

Como foi possível observar nesse capítulo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), determinam a implementação nos currículos escolares de temáticas relacionadas à valorização da identidade, história e cultura da população negra. Além disso, essa temática, ao ser absorvida pelos currículos, também o é pelas propostas de avaliação, afinal a avaliação, em especial a de larga escala, também é um elemento curricular. Sendo assim, a temática da representatividade, também permeia a matriz curricular do estado do Espírito Santo. Isso é sensível no decorrer do documento, focando nas áreas de CH e LP, há uma notável preocupação em descrever a importância de se trabalhar a temática que envolve a história e cultura da população negra brasileira, tendo como recorte o próprio Espírito Santo. No entanto, a avaliação em larga escala do estado, o PAEBES, embora tenha o interesse que avaliar um recorte da matriz curricular, a sua matriz de referência não possui uma preocupação explícita com a temática da população negra. Isso se torna flagrante ao analisar os itens que trazem algum tipo de aproximação com a temática, que são poucos dentro do universo deste teste.

Embora esse capítulo tenha como objetivo descrever o problema, que seria o da carência de representação da população negra dentro do Projeto PAEBES, ele também se torna um subsídio para aprofundar a análise do problema no segundo capítulo (seção 3); bem como um melhor enfoque sobre os agentes responsáveis pela elaboração do teste. Além de um aprofundamento sobre a temática e sobre as propostas curriculares que a circundam.

3 ANÁLISE SOBRE RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO NEGRA, CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES

O objetivo deste capítulo é analisar os itens das avaliações do PAEBES nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e a adequação com a legislação pertinente aos temas ligados às relações étnico-raciais. Para isso, neste capítulo é feita a análise sobre como a população negra é representada dentro do PAEBES. Será estabelecida uma relação de critérios que legitimam essa representação, como a legislação que inclui essas temáticas nos currículos escolares - Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) -, bem como as discussões sobre como trabalhar as temáticas de forma adequada no contexto escolar. A partir disso, será analisado o papel do currículo como articulador dessas políticas e como esse tema está sendo trabalhado dentro do PAEBES, a partir de uma análise qualitativa e comparativa das matrizes (de referência e curricular) e dos itens de CH e Linguagens.

Entender como a questão da representação da identidade étnica da população negra se desenvolve dentro do PAEBES vai além de simplesmente identificar quais itens, tanto de CH quanto de LP, abordam a temática. No capítulo anterior foi feito um levantamento prévio da proporção de itens que abordam essa temática. Afinal, o fato de existirem itens que abordam temas relacionados com a população negra é o suficiente para refletir a complexidade dos assuntos relacionados a essa etnia no campo educacional? Para responder a essa pergunta, que permeia a discussão realizada nesse trabalho, é necessário estruturar como a análise da pesquisa se desenvolverá. Portanto, a subseção 3.1 apresenta o referencial teórico para realizar as análises deste estudo e a subseção 3.2 trata da metodologia e dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados nesta dissertação. Na subseção 3.3 é apresentado o referencial teórico utilizado para analisar os itens a partir de alguns pontos fundamentais para o entendimento da questão racial e da identidade da população negra dentro da avaliação em larga escala. Já a subseção 3.4 é dedicada à análise dos itens que abordam essas temáticas nos anos de 2012 e 2014, já que o ano de 2016 não houve item correlato nos cadernos de prova.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta subseção se dedica a apresentar a linha teórica para o desenvolvimento deste estudo, baseando-se fundamentalmente nos autores Gomes (2002), Lopes (2010) e Saraiva, Simões, Oliveira (2014), Oliveira (2012) e Eying (2015).

Para as análises deste estudo, é importante destacar o que se pode entender por *representatividade*, tendo em vista que o problema estudado trata da representatividade da população negra. *Representatividade* se encontra no campo das identidades, de como uma determinada identidade é representada em um determinado contexto. Segundo o conceito trabalhado por Gomes (2002, p. 39) a identidade é:

a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu 'eu, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a identidade socialmente derivadas são formadas em diálogo aberto.

O conceito de identidade é algo que se estrutura como norteador da ideia de representatividade dentro da análise do caso que se propõe neste trabalho. Além disso, há de se observar que o conceito de identidade está permeado pela ideia de que a identidade se constitui em um ambiente plural, multicultural, em que determinados marcadores, sejam sociais ou culturais, são capazes de distinguir um grupo e/ou indivíduo de outros grupos e/ou indivíduos distintos. Lopes (2010, p. 99) aborda essa questão destacando que:

compreender a pluralidade cultural significa compreender a pluralidade de identidades, elas próprias construídas sobre marcadores identitários plurais, construídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes em interação dinâmica.

Então, analisar como a população negra é representada em um determinado contexto é analisar como a identidade dessa população é representada nesse contexto. Ou seja, para analisar como a população negra está sendo representada no recorte de um sistema de avaliação, é importante perceber como a identidade

negra está sendo mostrada nesse contexto. Essa investigação contribui inclusive para a melhora qualitativa a respeito dessa temática refletida no banco de itens do próprio CAEd. A análise, tanto da questão curricular, no que concerne as matrizes de referência e os currículos, quanto a própria BNCC devem se pautar na observância do conceito de identidade. No entanto, isso traz outra questão, que auxilia na compreensão do campo de pesquisa: qual é a identidade negra a ser representada dentro de uma avaliação externa?

Essa questão já começou a ser respondida parcialmente na subseção 2.3. No entanto, será melhor analisada neste capítulo. A identidade negra deverá ser representada a partir de uma valorização dos traços culturais e sociais dessa população, que são históricos, porém, padecem também historicamente de uma educação voltada para a equidade dentro do próprio ambiente educacional. Gomes (2002, p. 44), ressalta que:

a articulação entre educação e identidade negra vai exigir de nós mais do que leituras, pesquisas e discursos elaborados: exigirá análises, novos posicionamentos e posturas por parte de professores e professoras negros e brancos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, e requalificará o nosso discurso sobre a escola como direito social. Ao fazermos isso, fatalmente seremos levados a questionar o caráter universal das políticas públicas de educação e a indagar se esse caráter tem, historicamente, garantido o acesso do negro à universidade ou apenas atendido a estudantes de segmentos étnicos/raciais e nível socioeconômico privilegiados.

Ao propor analisar uma avaliação externa, que se enquadra curricularmente dentro do processo de ensino e aprendizagem, deve-se pautar a representatividade da população negra a partir da ideia que isso é um direito social¹². Esse direito é fundamental na delimitação da temática de pesquisa no que concerne à questão da representatividade da população negra no PAEBES, tendo em vista que essa representatividade é um passo a mais para a busca do processo de *equidade*¹³, e

¹² Sarlet ([2008?], p. 36) considera como *Direitos Sociais* “pelo menos dos assim designados direitos sociais básicos, ligados ao mínimo existencial, onde parece existir um consenso”.

¹³ Saraiva, Simões e Oliveira (2014), se baseiam na ideia de *equidade* defendida por Brooke (2012), em que o termo é desmembrado em dois pontos. A *equidade horizontal* e a *equidade vertical*: “a ideia de equidade é trabalhada sendo construída pela equidade horizontal – que considera ‘que não deveriam existir diferenças no tratamento de grupos distintos de estudantes e nem nos resultados dos mesmos’” (BROOKE, 2012, p. 395). A partir desse princípio, os estudantes apresentariam desempenho diferenciado através de seu esforço pessoal, mas ignorando a influência das dessemelhantes demandas das classes sociais. E completa seu raciocínio conceituando a equidade vertical que “reconhece que, na vida real, os estudantes não começam todos iguais, e que o ponto

nesse sentido, a *equidade racial* dentro do processo de ensino e aprendizagem. Saraiva, Simões e Oliveira (2014, p. 56), dizem que “discutir equidade racial, portanto, é trazer à tona, as resistências ainda persistentes no campo educacional, pois este é que tem que responder, de forma mais assertiva, pela mudança no tratamento em questão”. Verificar a existência ou não do respeito a direitos sociais associados à identidade da população negra, representada no PAEBES é um ponto importante para consolidar a complexidade da análise a ser realizada neste capítulo.

Analisar essas questões dentro do contexto de uma avaliação externa suscita outro questionamento: como analisar o papel dos atores envolvidos na promoção (ou não) da representatividade da população negra dentro do PAEBES? Inicialmente, como já mencionado no primeiro capítulo (seção 2), deve-se delimitar quem são os atores envolvidos na produção do teste. Assim, temos os Analistas e Auxiliares de Instrumentos de Avaliação, tanto de CH quanto de LP, do CAEd. Afinal, o campo de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo é essencialmente a Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA) do próprio CAEd.

Os Analistas, como profissionais formados em suas respectivas áreas, seja em CH ou em LP, são os responsáveis pela elaboração dos itens de cada área do conhecimento. Atualmente, as equipes de CH contam com 6 Analistas (3 de História e 3 de Geografia), e a de LP contam com 7 Analistas. Portanto, através do conhecimento sobre como eles se instrumentalizam para elaborar itens para contemplar temáticas que envolvam as relações étnico-raciais e a identidade da população negra há como tomar conhecimento de como essa representação está sendo construída. Gomes (2012, p. 39) aponta que em se tratando da temática negra pode-se considerar que:

entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Desse modo, surgem questionamentos sobre a análise mais apropriada no decorrer da pesquisa para responder perguntas como: os responsáveis pela

de partida de um estudante em relação a outro deve ser levado em consideração’ (BROOKE, 2012, p.395” (SARAIVA; SIMÕES; OLIVEIRA, 2014, p. 57).

elaboração dos itens têm conhecimento técnico a respeito da temática? Os elaboradores conhecem a legislação que regulamenta a temática da representatividade da população negra nos currículos escolares? Como esses elaboradores compreendem essa temática? Acha importante tratar desse tema? Como eles enxergam o tema dentro das matrizes de referência do PAEBES? Esses questionamentos são delimitações importantes para responder o questionamento central desse estudo que é justamente compreender como a população negra é representada dentro do Projeto.

Portanto, para produzir as análises necessárias a este estudo, é conveniente a definição de “eixos de análise”. Definir os eixos de análise é como definir como será a estrutura de toda a base do trabalho. Afinal, a partir dos eixos é que o estudo será construído, ganhado assim uma análise e um resultado final derivado de uma reflexão e, no caso desta pesquisa, uma proposta para resolução do problema delineado até então. Além disso, os eixos são fundamentais para a definição sobre como será o uso dos instrumentos de pesquisa, que, como dito neste texto, são a realização de entrevistas com os Analistas de CH e LP, além de um questionário com as mesmas pessoas.

A partir disso, foram pensados três eixos de análise que nortearam este estudo, sendo eles: i) a relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES; ii) a formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd; iii) as formações do CAEd para a elaboração de itens em CH e LP, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações. A partir deste ponto cada um desses eixos será melhor explicado.

3.1.1 Eixo de análise: a relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES

Compreender como a representação da identidade da população negra é abordada dentro de uma perspectiva curricular é semelhante a analisar quais são os valores sociais que o ambiente escolar e acadêmico carrega com relação a essa população. Além disso, como o conhecimento escolar a respeito da identidade negra é construído curricularmente? Analisar essa questão, tendo em vista a perspectiva que o currículo é um produto social e carrega toda uma trajetória histórica que permeia as concepções de ensino (GOODSON, 1997), é um fator importante para

orientar a análise deste estudo. Afinal, entender o currículo e os atores que influenciam sua construção e conseqüentemente sua prática, é um ponto chave para entender como temáticas como a representação da identidade da população negra se encaixa no processo de ensino e aprendizagem, pois as práticas pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar são manifestações do currículo.

A partir do entendimento do que é um currículo escolar, é possível relacioná-lo com a avaliação educacional, principalmente ao tipo de avaliação foco desta pesquisa: a avaliação em larga escala. Como essa avaliação se apropria do currículo? Como essa avaliação e esse currículo se apropriam da identidade da população negra? Como essa identidade é representada nessa avaliação? Esses questionamentos são fundamentais para compreender a ideia de *avaliação emancipatória*, trabalhado por Eyng (2015), que retrata a necessidade de uma avaliação voltada para a *práxis*, dentro da busca pela qualidade social, que segundo a ótica desta pesquisa pode ser a valorização da identidade negra dentro da avaliação.

Analisar como essa identidade é mostrada a partir das matrizes de referência que orientam a elaboração da avaliação em larga e escola e é um recorte do currículo – como já dito: socialmente construído, sendo assim um reflexo da própria sociedade dentro da escola -, é uma investigação importante para entender como a identidade negra é retratada em uma avaliação externa para o estado do Espírito Santo, pois baliza a compreensão de como a presença ou não de temas relacionados a população negra na matriz reflete na construção da avaliação em si e no modo como o negro é ou não retratado.

3.1.2 Eixo de análise: a formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd

Os Analistas de Instrumentos de Avaliação são os responsáveis pelo processo de elaboração de itens que irão compor os projetos tutelados pelo CAEd. Dentre eles o PAEBES.

Para se tornar um Analista, os profissionais que objetivarem o cargo devem realizar um processo seletivo que leva em consideração alguns critérios, são eles: i) ser graduado em licenciatura na área pleiteada (no caso deste estudo em História, Geografia e Letras); ii) ser proficiente nas etapas do processo seletivo. Prática em

sala de aula, apesar de ser uma experiência que pode ser considerada no decorrer do processo não é um pré-requisito para se conseguir o cargo, bem como ter ou não pós-graduações, sejam elas *lato-senso* e/ou *stricto-senso*. Além disso, o processo é composto por 4 etapas distintas: i) análise de currículo; ii) prova de conhecimento na área; iii) entrevista; iv) treinamento de caráter eliminatório. Após essas etapas, de acordo com o número de vagas disponibilizadas, os Analistas são contratados.

O processo de seleção desses profissionais é criterioso, e considera questões técnicas e pedagógicas, dentre outras coisas. Portanto, se subentende que esses profissionais são especialistas nas suas referidas áreas de atuação, mas algumas questões são pertinentes: mesmo sendo profissionais gabaritados, a sua formação contemplou aspectos relativos à diversidade étnica e cultural do ambiente escolar? O quanto sabem e conhecem sobre a complexidade de questões que envolvem a identidade da população negra?

Entender como esses Analistas enxergam essas questões é um ponto para compreender a situação da representação da identidade negra dentro do PAEBES. Afinal, são eles que elaboram o teste. Além disso, o processo de formação desses profissionais pode ou não ter apresentado essas questões, bem como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) e esses profissionais podem ou não ter algum tipo de envolvimento com essas questões.

Entender que a identidade negra dentro do contexto das avaliações externas e curricular não é um problema apenas dos negros (LOPES, 2010), é um ponto para a ruptura de estigmas socialmente construídos sobre essa população dentro do processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente das avaliações. Nisso, analisar a formação dos Analistas é um eixo que corrobora para entender essa temática em sua totalidade.

3.1.3 Eixo de análise: As formações do CAEd para a elaboração de itens em Ciências Humanas e Língua Portuguesa, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações

Lopes (2010) ressalta que é importante dissociar do conhecimento puramente acadêmico e focar em uma prática educacional que rompa com o racismo que está entranhado na estrutural social e, conseqüentemente, na estrutura educacional. Como o currículo é um componente orientador do processo de ensino e

aprendizagem e a avaliação em larga escala, no caso o PAEBES, faz parte do currículo, então esse processo de ruptura também passaria para a elaboração da avaliação.

Porém, ao invés de romper será que não seria possível estabelecer um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a prática educacional? Nesse caso com o processo de elaboração de itens? Dentro dessa perspectiva há alguma iniciativa do CAEd para, promover formações que tratem do tema diversidade, e especificamente sobre identidade negras? Geralmente, os processos de formações do CAEd ocorrem de forma pontual sobre temas diversos a respeito da avaliação. Identificar qual é o lugar da cultura afro-brasileira, seguindo as normatizações legais e curricular seria outro ponto-chave para compreender como a identidade negra está presente no PAEBES.

Portanto, a partir dos eixos de análise indicados, este estudo pode definir os instrumentos que serão utilizados, seguindo a ideia de pesquisa qualitativa para obter os dados necessários a fim de compreender como é a representação da identidade étnica da população negra no PAEBES.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo de caso, a respeito de como a identidade étnica da população negra está sendo abordada no projeto PAEBES, adota uma abordagem metodológica qualitativa, análise que compreende a complexidade das relações de uma forma mais plural e até mesmo holística (OLIVEIRA, 2012), e como tal deve abordar questões metodológicas, pedagógicas e legais que envolvem a representação da identidade étnica da população negra no PAEBES, muito além da mera questão quantitativa, como já dito anteriormente, no decorrer deste estudo. Para isso, além das análises teóricas a respeito da construção das matrizes de referência, matriz curricular e legislação, há de se observar outros instrumentos de pesquisa. Nesse caso será utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada.

Os instrumentos de pesquisa são as formas que, de fato, irão viabilizar a aquisição de dados para a análise e, conseqüentemente, a obtenção de resultados de um estudo. A entrevista de tipo semiestruturada foi escolhida como instrumento a fim de balizar o diálogo com os eixos de análise, sendo um subsídio que contextualizará, com os depoimentos de quem atua na prática com a elaboração de

itens do PAEBES, as respostas das questões suscitadas pelos três eixos de análise já mencionados neste texto. A partir do compilado dessas entrevistas será possível notar como àqueles que são responsáveis por construir o teste do PAEBES de fato enxergam a relevância de retratar a identidade negra, com toda sua complexidade dentro da avaliação.

As entrevistas foram realizadas com a equipe de CH e LP da CIA, no CAEd, que conta com 16 pessoas – sendo 7 das CH e 9 de LP -. Foram realizadas 3 entrevistas, com os três membros das equipes mais antigos envolvidos na elaboração de itens. Isso pode ajudar a responder os questionamentos a respeito da percepção daqueles que elaboram os itens dos projetos, a respeito da diversidade e complexidade da temática da representatividade da população negra dentro do PAEBES. As entrevistas foram feitas de forma individual, utilizando entrevistas semiestruturadas, que consistem em um roteiro previamente estruturado, para a definição de questões básicas sobre o tema da representação da identidade da população negra no PAEBES, seguindo a estrutura mostrada na Tabela 2.

Tabela 2 - Planejamento e estruturação das entrevistas com os Analistas do CAEd

Tipo de pesquisa	Participantes	Quantidade	Período de realização
Entrevista semiestruturada	Os Analistas de Instrumentos de Avaliação de Ciências Humanas e Língua Portuguesa	3	Julho de 2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

A opção pela entrevista individual se dá pelo fato de haver Analistas que entraram em momentos distintos no CAEd, principalmente na equipe de LP que contém, no ano de 2019, 6 Analistas recém contratadas. O roteiro de entrevista, que está inserido no Apêndice A deste texto, contém 15 perguntas a respeito do processo de elaboração de itens e sua relação com a identidade negra, de forma geral e com enfoque no PAEBES. Os questionamentos envolvem a percepção do Analista sobre o que é racismo; seu conhecimento sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008); a importância que o mesmo dá para o tema diversidade nas avaliações; como o Analista busca retratar a população negra nas

avaliações; se há a preocupação do Analista em retratar a população negra nas avaliações; e qual a proposta do mesmo para ampliar a representatividade da população negra nessa avaliação.

É importante ressaltar que esse traçado de pesquisa, sobre uma avaliação em larga escala, pautada na perspectiva de um currículo pós-crítico, que englobe a temática étnico-racial como parte de sua agenda, visa obter resultados que deixe claro, a partir do PAEBES, como a avaliação lida e pode vir a lidar com a representatividade da população negra. Afinal, currículo e avaliação têm que estar pautados, segundo Eynng (2015, p. 141), na: “almejada qualidade social da educação [...] objetivando respectivamente a eficácia e efetividade com vistas à relevância social no atendimento às necessidades formativas”.

3.3 ANÁLISE SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES RELACIONADAS A QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

No decorrer desse estudo já foram abordados elementos que começaram a traçar um contorno do que é importante para se construir itens que abordem a temática negra, tendo como norteador as discussões curriculares que versam sobre o assunto. Essa questão redundava na ideia de valorização das trajetórias históricas e sociais da população negra, bem como a ideia de antirracismo e resistência.

Tendo essas questões em mente e ressaltando que não apenas o PAEBES, mas as avaliações em larga escala em si são um elemento integrante dos currículos, e as temáticas étnico-raciais também são partes do que se entende como currículo, outra questão surge: como esse currículo escolar reflete a historicidade da população negra? A partir da resposta desse questionamento se tornará um pouco mais fácil delimitar quais serão os elementos fundamentais para se abordar as temáticas a respeito da população negra, seja no PAEBES, ou mesmo nos demais campos do contexto escolar.

Gonçalves (2013, p. 28), em um artigo que sistematiza uma entrevista feita com o antropólogo Kabenguele Munanga, apresenta uma perspectiva que direciona o assunto: “na realidade os currículos que temos reproduzem a visão do Estado”. Essa representação da visão do Estado é fundamental para entender os porquês de a cultura negra e a própria história dessa população ser relegadas a um espaço de subalternidade, tanto na vida social, quanto na vida do contexto escolar. Afinal, o

Brasil foi um país construído a partir da égide da escravidão. Escravidão essa que tinha uma cor definida e era a negra. Os negros então entraram no imaginário social brasileiro como peças ou algo inferior. Como uma das consequências de termos sido um país colonizado por uma nação europeia, no caso Portugal, também herdamos com isso uma visão eurocêntrica de mundo. Ou seja, as referências de belo, correto e legal são baseadas nessa visão exclusiva de mundo. Nisso, os currículos escolares também herdam essa visão, o que gera a exclusão, ou a alocação subalterna de quaisquer outras culturas que entrem em contraste com a cultura europeia. Mas como romper essa visão? Gonçalves (2013, p. 29), ainda parafraseando Munanga, expõe a seguinte alternativa para solucionar esse problema:

a questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria um movimento de incluir todas.

Esse movimento de incluir esses conhecimentos, já existe, tanto que temos as leis 10/639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) e os movimentos que são feitos tanto na própria BNCC, quanto nas matrizes curriculares do próprio Espírito Santo. Essas questões passam pela ideia de *descolonização do currículo*. Esse termo está relacionado com a ideia de currículo unidimensional, que não trabalha a ideia da diversidade, conteudista e ortodoxo (GOMES, 2012). Essa ideia de descolonizar o currículo age dentro de uma perspectiva emancipatória, da própria sociedade, o que acaba por incluir a população negra, que teve sua história subalternizada no processo de construção do Brasil. Gomes (2012, p. 102), pondera que nesse processo:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas e, torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em redes.

O processo de descolonização curricular discutido por Gomes (2012), atua no campo da resistência étnico-cultural e na educação para a diversidade. Essas questões suscitam entender que a própria ideia de currículo está sujeita a interferências de outros contextos aquém do contexto educacional e político. O contexto social, através dos movimentos sociais, também é um influenciador e um dos norteadores dos currículos. Movimentos como o Movimento Negro Unificado (MNU) são um exemplo disso

a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento das Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais (CAVALLEIRO, 2006, p. 17).

Essas dinâmicas auxiliam a definir os parâmetros para um currículo que seja de fato emancipador e coloque a população negra como protagonista dentro do contexto escolar, além de mostrar que esse protagonismo é algo emergente de um processo de luta social. Com isso, demonstra outro movimento no campo do currículo, apontado por Gomes (2012, p. 99), que é composto por duas vertentes, uma interna e outra externa. Nisso:

a *interna*, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica, e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e a *externa*, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência.

Portanto, o processo de descolonização dos currículos passa pela perspectiva externa do próprio campo do currículo. Tendo em vista a influência de movimentos sociais nas reivindicações dentro do contexto educacional que provocam uma revisão curricular, e no caso da população negra, culminaram em legislações como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Note-se que a própria BNCC já inclui em seu texto uma perspectiva de trazer protagonismo à população negra. Embora, no seu conjunto de competências e habilidades, em se tratando do documento do Ensino Fundamental, ela ainda careça de destaque nas habilidades que realmente mostrem o protagonismo da população negra e sua história, isso tanto no documento de Ciências Humanas, quanto no de Linguagens. Porém, no seu texto essa ideia ainda se faz presente, a exemplo do que está no texto da disciplina de História:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileiras e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção do saber (BRASIL, 2017, p. 399).

Esse fragmento da BNCC mostra que a visão de descolonização do currículo, é um norteador da questão que envolve educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar, incluindo assim sua relação com o próprio currículo escolar. Com isso, deve-se voltar a proposta inicial desta subseção: o que é preciso para se ter um item adequado às questões que envolvam a população negra dentro do PAEBES, e além disso, de forma a contribuir com o fortalecimento do papel das avaliações em larga escala?

Embora não seja um dos objetivos deste trabalho criar receitas prontas ou cartilhas, tendo em vista a complexidade do assunto e as diferenças que podem surgir nos mais variados contextos educacionais, seria importante traçar alguns pontos, ou mesmo objetivos que um item de uma avaliação em larga escala poderá observar em seu processo de elaboração. Essa sistematização pode ajudar até mesmo os Analistas responsáveis pelo processo de elaboração dos itens a entender as várias ramificações que o tema traz e a observar se um item a respeito da população negra está qualitativamente aceitável. O Quadro 1 apresenta uma sistematização de pontos a serem observados, baseados tanto da legislação já analisada neste estudo, bem como os autores que foram mencionados até então.

Quadro 1 - Orientações para observar a abordagem de temas relacionados a população negra em uma avaliação em larga escala

Temas para trabalhar	Descrição
Antirracismo	As abordagens devem se basear em temas que repudiem o racismo, abordando aspectos positivos sobre o negro e sua trajetória
Diversidade sociocultural	Observar a diversidade histórica, social e cultural das populações negras, verificando se não há generalizações ou a criação de estereótipos negativos sobre os mesmos
Descolonização do Currículo	Observar a perspectiva de valorização das alteridades dessas populações e a relação de paridade com as outras culturas que compõe o cenário social brasileiro
Resistência	Observar a abordagem na perspectiva de valorização da população negra, bem como os seus mecanismos de resistência dentro do contexto histórico, cultural e social no Brasil
Perspectiva Emancipatória	Observar se os personagens negros dentro dos itens estão sendo colocados como agentes ativos dentro dos contextos apresentados
Protagonismo negro	Observar o destaque dos protagonistas negros na história do país

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses pontos ajudaram a compor a análise dos itens obtidos dos anos de 2012, 2014 e 2016 do Projeto PAEBES, já relatados no primeiro capítulo (seção 2) deste trabalho. A partir disso, bem como ainda dos autores que abordam essa temática, haverá uma melhor visualização do problema encontrado, e consequentemente, a obtenção de respostas para saná-los posteriormente. Outro ponto é que com a ajuda das entrevistas com os Analistas responsáveis pelas elaborações, esse panorama se tornará mais rico. Tendo em vista que os Analistas são os responsáveis pela elaboração dos itens e os fazem de acordo com o seu

conhecimento teórico, empírico e prático sobre as temáticas, o que inclui a população negra também.

Na subseção a seguir, os 12 itens que abordam temáticas relacionadas à população negra no PAEBES dos anos de 2012 e 2014, já que o ano de 2016 não teve nenhum com tema correlato, serão analisados.

3.4 ANÁLISE DOS ITENS DO PAEBES

Os itens dos anos de 2012, 2014 e 2016 do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), serão analisados com base nos elementos já discutidos nas seções anteriores. Como já é sabido, dos 324 itens observados nos 3 anos, das áreas de CH e LP, apenas 12 desses itens contém algum elemento que remeta a temáticas envolvendo a população negra. Mas, além disso: como, dentro desses itens, estão sendo realizadas essas associações com a temática? Esse será um dos pontos que será desvendado a seguir.

A ordem de análise segue o critério do ano mais antigo para o mais recente. Ou seja, primeiro se analisará os itens do ano de 2012 e por último o de 2016. Além disso, a ordem de área do conhecimento a serem analisados será iniciando pela área de Ciências Humanas e, em sequência, a Língua Portuguesa. O Quadro 2 detalha como será a dinâmica de análise.

Quadro 2 - Código dos itens que serão analisados - PAEBES

ÁREA DO CONHECIMENTO	2012		2014
	9º ANO	3º ANO EM	3º ANO EM
CIÊNCIAS HUMANAS	G090003E4	H110063E4	H120272F5
	G090005E4	H493EMH_199	G120118F5
	G090007E4	H120032E4	-
	G090008E4	H11281MG	-
	H100042C2	-	-
LINGUAGENS	P40261	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados internos fornecidos pelo CAEd.

O primeiro item analisado, seguindo a orientação do quadro, é o item G090003E4. Segue abaixo a imagem que retrata o referido item na Figura 5.

Figura 5 – Item G090003E4

08) (G090003E4) **Observe os mapas abaixo.**

África: climas

Disponível em: <<http://www.not1.xpg.com.br/africa-aspectos-naturais-clima-e-vegetacao-mapas-continente-africano/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

África: vegetação

Disponível em: <http://www.voyagesphotosmanu.com/clima_africano.html>. Acesso em: 28 set. 2012. Adaptado.

(G090003E4_SUP)

Comparando-se os mapas, conclui-se que a área de ocorrência do clima tropical corresponde ao predomínio

A) das montanhas.
 B) das savanas.
 C) dos campos.
 D) dos desertos.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item abordou o descritor D23, da matriz de Geografia do 9º ano. Esse descritor trabalha com a seguinte habilidade: “Compreender os processos e dinâmicas da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia, solo) no continente Africano”. A habilidade pedida para ser avaliada pelo descritor avalia um conhecimento mais propedêutico e técnico a respeito do que concerne a África. O estudante teria que analisar o mapa, e, a partir disso, chegaria à resposta da alternativa *B*, *Savana*.

Esse tipo de representação a respeito da África, a fim de destacar suas paisagens naturais, como sendo o principal mérito do continente, em detrimento a toda sua riqueza cultural e humana, faz parte da matriz curricular do Espírito Santo. Apesar de não ser um conhecimento curricular cobrado no referido ano da avaliação, está listado como uma das habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série). Na matriz, na coluna *tópicos/conteúdos*, há

a orientação para o seguinte tema: “Paisagens da América e da África: mapeado e representações comparativas com outras paisagens” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 537).

Embora seja um conhecimento relevante para todo o arcabouço cultural que o estudante desenvolve no ambiente escolar, o item, a partir da sua estruturação traz uma visão colonizada sobre o continente africano, afinal, as *savanas africanas* são biomas amplamente difundidos no senso comum, e que são facilmente associados à ideia de *África Selvagem*. Essa associação seria então errônea ou culpa da formulação do item? Ao atentarmos ao descritor que serviu como base para a elaboração do item é possível perceber que o próprio parte de uma ideia colonizada a respeito da África, tendo em vista que a matriz de referência de 2012, da disciplina de Geografia do PAEBES, só traz, em seus 28 descritores, apenas 2 descritores que abordam conteúdos relativos a África, sendo um deles o que originou o item e o outro “Analisar características do usos do espaço geográfico do continente africano”, que detém uma descrição genérica.

Um ponto importante para destaque, é que, apesar da disciplina de Geografia ser da área de CH, a abordagem de temas relativos à África e à população afro-brasileira dentro da Matriz Currílar do Espírito Santo e da Matriz de Referência do PAEBES de 2012 é limitado, embora naquele momento, já tenha se passado 9 anos após a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). O item embora não abra maiores possibilidades para trabalhar com a população negra que compõe a matriz étnica e cultura da sociedade brasileira, trabalha um tema relativo ao próprio continente africano, que também carece de uma análise que fuja um pouco das concepções meramente eurocêntricas.

O item seguinte (Figura 6), também é da disciplina de Geografia e também corresponde ao PAEBES de 9º ano em 2012.

Figura 6 – Item G090005E4

10) (G090005E4) **Leia o texto abaixo.**

A competitividade por superfícies agrícolas na África, compradas ou arrendadas, para produzir biocombustível para os ocidentais ou alimentar a Ásia, é uma bomba relógio em um continente que não consegue saciar a fome de seus habitantes.

De Madagascar à Libéria, passando por Moçambique, a constatação é a mesma: as terras são vendidas a um preço muito barato.

Na Libéria, a metade das terras aráveis passou para mãos de estrangeiros.

Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/noticias/0,,O15844076-E117615,00-Fome+e+exportacao+sao+dilemas+para+a+agricultura+a+fricana.html>>. Acesso em: 24 set. 2012. Fragmento. (G090005E4_SUP)

De acordo com esse texto, há um processo de recolonização programada ocorrendo na África. Isso ocorre porque

A) a produção de biocombustível ocupa terras produtivas.
 B) o capital estrangeiro comanda a formação do espaço rural.
 C) a população africana deixa o campo e migra para outros países.
 D) o governo dos países africanos exporta produtos agrícolas.

Fonte: Dados internos fornecidos pelos CAEd.

Esse item trabalha o descritor D26 - “Analisar características do usos do espaço geográfico do continente africano”. Como também é um item para avaliar o 9º ano do EF, o mesmo se enquadra na mesma perspectiva do item anterior no que concerne sua adequação a proposta da matriz curricular. Chama a atenção que embora a proposta apresentada pela habilidade sucitada pelo descritor que originou o item, cuja resposta correta é a letra *B*, seja mais amplo e com isso tende a romper com a noção de *África miserável*. Não que não exista uma série de problemas naquele continente, muitos causados pelas formas como foi colonizado, principalmente no decorrer do século XIX pelas potências imperialistas europeias, mas esse tipo de abordagem carece de uma maior problematização.

Talvez um item que se pressupõe a avaliar uma determinada habilidade não tenha a função de problematizar quaisquer que forem os temas que ele aborde. Afinal, é uma avaliação para aferir, grosso modo, se o estudante, sabe ou não sabe, se tem consolidado ou não determinada habilidade. Porém, porque não trabalhar pontos de industrialização, que existem, nos espaços do continente africano? Possibilidade esta aberta pelo item. A perspectiva de uma ideia de um currículo colonizado se mostra marcante novamente, o que, somado ao fato de muitas vezes para quem elabora o item, perceber essas questões a respeito do currículo colonizado se torna difícil, tendo em vista que sua formação pode não ter abarcado esses temas. Aí temos uma mistura que pode comprometer a abordagem de uma visão descolonizada sobre a África e suas temáticas correlatas. Esse tipo de visão curricular sobre uma África selvagem é fruto histórico do processo de colonização a

partir do contato com os povos europeus, presente nesse item pode significar que, embora estas temáticas a respeito do continente estejam presentes na matriz curricular, a mesma revela uma ideia oculta de currículo que remete a uma noção de pobreza e submissão a respeito do continente africano. Rocha e Trindade (2006, p. 55) destacam a questão do lado oculto, não manifestado do currículo, como o presente no item, quando mencionam que:

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados a relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.

O currículo oculto, não manifesto pode então deixar evidências através de concepções, tidas como enraizadas a respeito da África e suas culturas, de uma forma geral, remetem a posição colonial que já fora trabalhada neste texto.

A seguir mais um item de CH do ano de 2012 que trabalha com alguma referência que remeta a proposta de trabalhar temas ligados as identidades da população negra. Segue abaixo a Figura 7.

Figura 7 – Item G090007E4

31) (G090007E4) **Observe a paisagem abaixo.**



Disponível em: <<http://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/noticias/africa-quer-grande-muralha-verde-para-frear-avanco-do-saara-20091112.html>>. Acesso em: 22 set. 2012. (G090007E4_SUP)

Essa paisagem representa uma região da África com característica do bioma de

- A) campinas.
- B) cerrados.
- C) deserto.
- D) taiga.

15 BL02G09

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item também foi construído a partir do descritor D23 - “Compreender os processos e dinâmicas da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia, solo) no continente Africano” - e como o item G090003E4, trabalha um aspecto mais técnico a respeito da África, cuja resposta correta é a letra C. Embora a habilidade cobrada seja a de *compreender*, e com isso algo além de uma imagem tradicional de uma África exótica pudesse ser cobrada, o próprio descritor fecha em uma habilidade mais técnica, ligada a Geografia Física. No que tange a esse item, a abordagem feita pelo item G090003E4, também se faz pertinente para este, ou seja, uma África essencialmente pobre, desértica e conseqüentemente subdesenvolvida.

Já o item G090008E4, também da disciplina de Geografia para o 9º ano do EF, apresenta a temática conforme se pode observar na Figura 8.

Figura 8 – Item G090008E4



Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item remeta ao descritor D26 - “Analisar características dos usos do espaço geográfico do continente africano”. Mais uma vez um item pautado por questões técnicas, embora seja possível abordar questões mais amplas, por se tratar de um descritor que avalia a habilidade de analisar.

Esse item exige um conhecimento superficial a respeito da África para se chegar a sua resposta, tanto que se torna pertinente a seguinte indagação: o que além de aspectos físicos o estudante sabe sobre a África? Esse item aborda a mesma noção unidimensional a respeito do continente, defendida pelo filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que excluía a África,

fundamentalmente a África negra, subsaariana, da totalidade da História, remetendo tudo a seu respeito à selvageria e barbárie (MUNANGA, 2015).

O próximo item, sob o código H100042C2, chama a atenção por ser o único item de CH da disciplina de História do 9º ano do EF em 2012 no PAEBES. Curioso, ao compararmos com a legislação que já trabalhamos até aqui e que, ao se lidar com questões a respeito da identidade negra, dá destaque à disciplina da História. As próprias Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), são exemplos disso. Além do mais, essas temáticas estão mais bem articuladas na matriz curricular do estado justamente na disciplina de História. O item traz a seguinte problemática, conforme se pode verificar na Figura 9:

Figura 9 - Item H100042C2

38) (H100042C2) Leia o texto abaixo sobre o Museu Marinheiro João Cândido.

Demorou, mas um século depois da Revolta da Chibata, seu líder, o marinheiro João Cândido Felisberto, está recebendo as devidas glórias por sua luta inglória. Além das pedras pisadas no cais, como na canção de Aldir Blanc e João Bosco, agora o Almirante Negro ganhará outro monumento. O homem, que lutou pelo fim dos castigos físicos e pela melhoria das condições de trabalho na Marinha, será homenageado com a construção do Museu Marinheiro João Cândido, em São João de Meriti, no Rio de Janeiro, cidade onde o Almirante Negro viveu os últimos anos de sua vida. A instituição será instalada em quatro prédios e um deles terá o formato de um navio. O acervo será doado pela família do marinheiro, pela Fundação Cultural Palmares, por entidades filantrópicas locais e pela Marinha do Brasil, e contará com a parceria do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). As obras estão previstas para começar em abril e têm custo estimado em R\$ 5 milhões.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/noticias/um_museu_para_o_marinheiro_joao_candido.html>. Acesso em: 26 ago. 2011.

O Museu Marinheiro João Cândido representa

- A) a criação de um espaço para turismo.
- B) a modernização de São João de Meriti.
- C) o desenvolvimento da arquitetura da cidade.
- D) o reconhecimento da luta pela mudança histórica na Marinha.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Questões técnicas a parte, esse item rememora um personagem negro da História do Brasil bastante importante e que marcou a história do que ficou conhecido como *Revolta da Chibata* (1910), João Cândido, o Almirante Negro. Esse personagem é mostrado em uma visão de protagonismo, mostrando a luta de uma figura negra contra um elemento do sistema vigente, colocando-o como um real protagonista na história brasileira. Esse tipo de abordagem é crucial para ressaltar aspectos relativos à valorização da identidade da população negra. Trazer um negro

protagonista, como o suporte escolhido para compor o item mostra é fundamental para esse fim.

A alternativa *D* é a resposta correta, isso mostra o reflexo da ação desse personagem negro, o que faz o item, embora seja o único que aborde tal temática no caderno de teste, começar a dialogar com o currículo a partir de uma perspectiva multicultural, embora a associação com as questões negras não estejam na questão da valorização direta, tendo em vista que o destaque dado pelo gabarito do item remeta a questão militar de modernização da marinha e não ao homem negro em si. No entanto, seguindo as ressalvas de Munanga (2015, p. 21-22):

O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como uma busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação.

Essa consideração sobre multiculturalismo é importante para perceber a possibilidade de diálogo que um item que visa avaliar uma temática como a identidade negra, ainda mais colocando um negro como protagonista, acaba por abordar a questão da identidade a partir de uma perspectiva emancipadora, o que corrobora as ideias da legislação vigente para uma postura antirracista.

Esse item abordou o descritor de História D18, que traz a seguinte descrição: “Reconhecer a importância dos movimentos sociais para a melhoria das condições de vida e de trabalho ao longo da História”. Esse descritor não traz nenhuma menção específica a educação étnico-racial ou mesmo a população negra, a escolha da temática para compor o item se deu pelo elaborador responsável. No entanto, em nenhum outro descritor da matriz de 9º ano EF de História há alguma coisa específica direcionada a essas temáticas, o que pode ser uma das hipóteses para a quase inexistência de itens que a abordem, sendo isso uma livre escolha do elaborador.

Essa situação, de não haver descritores que objetivem claramente a necessidade de avaliar essas temáticas, por si só justificam as dificuldades de abordagem ou mesmo a raridade de itens sobre os mesmos? Já se percebe que a resposta passa para além do processo de elaboração e toca na conjuntura histórico-social que transcende a questão curricular.

Essa questão fica mais evidente ao analisar o próximo item, sob o código P40261, da disciplina de Língua Portuguesa para o 9º EF. Antes de trazer o item uma observação importante: este foi o único item de LP presente em todos os 3 anos avaliados em que consta alguma menção a temas relativos a população negra. Segue o item na Figura 10.

Figura 10 – Item P40261

Leia o texto abaixo.	
A disciplina do amor	
5	<p>Nas minhas andanças, fui parar na África e lá conversei com aqueles homens da Unesco, os bons, não os burocratas. Um deles me disse: “Cada vez que morre um velho africano é uma biblioteca que se incendeia.”</p> <p>Fiquei pensando no nosso índio. Pensando na Amazônia. Índio, escritor e árvore – as três espécies em processo de extinção. Condenadas ao aniquilamento, o índio principalmente. Será que antes de chegarmos à solução final do nosso problema indígena teremos tempo de captar um pouco da sua arte e de sua vida, nas quais o sagrado e a beleza se confundem para alimentar nossa cultura e nosso remorso?</p>
TELLES, Lygia Fagundes. <i>A disciplina do amor</i> . Rocco. Fragmento. (P8526_SUP)	
11) (P40261) O tema do texto é	
A) a extinção das bibliotecas africanas.	
B) o desaparecimento dos burocratas da Unesco.	
C) o desmatamento na Amazônia.	
D) o resgate da cultura indígena.	
BL01P09	

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item é o único que aborda algo que remeta a elementos da cultura negra. Em todos os três anos pesquisados, esse foi o único item de LP encontrado com algo que faça menção a população negra. Ao analisar o a Matriz Curricular do Espírito Santo, percebe-se que o 9º ano (antiga 8ª série) aborda questões mais técnicas do ensino da Língua Portuguesa. Principalmente focando o ensino em questões como produção textual, conhecimento sobre a ABNT e gêneros textuais (ESPÍRITO SANTO, 2009). Embora também tenha como orientação no corpo do texto da Matriz a observância de trabalhar com questões relativas à população negra, como já foi apontado no primeiro capítulo (seção 2) desta dissertação, essa questão parece não ter sido contemplada pela avaliação de LP.

No item em questão, que avalia o descritor D06 - “Identificar o tema de um texto” -, cumpre bem o papel de colocar em perspectiva histórica e de valorização, criando até uma noção de emancipação por trazer personagens e situações de

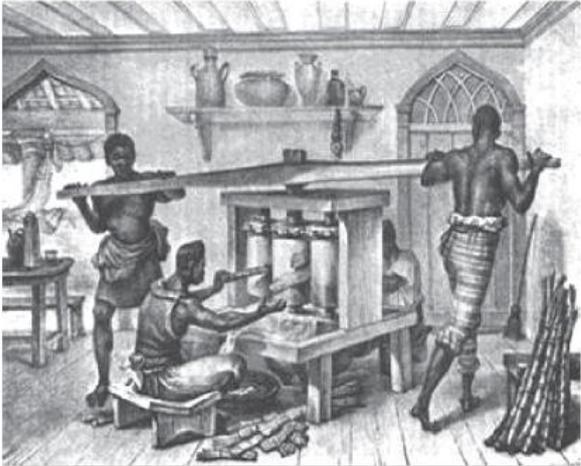
protagonismo personagens negros e nesse caso indígenas, já que a resposta correta para o item é a letra *D*. O suporte aborda de uma forma clara a oralidade que é um traço comum entre as culturas africanas e indígenas.

Apesar disso, sua presença única em um total de 26 itens que compunham esse caderno de teste, revela uma posição marginal que os temas que relacionam a cultura e identidade negras têm tido nas avaliações de LP do PAEBES. Pois, como já fora ressaltado, esse é o único item presente nos cadernos número 1 de 2012, 2014 e 2016 do referido projeto. Único item em avaliações de LP em três anos distintos que tem alguma menção a cultura negra. Por quê? Sendo que há legislação clara e a própria matriz curricular, embora não tenha destaque para esses temas nos campos *temas/conteúdos*, mas em seu corpo de texto essa orientação se faz clara. Percebe-se que a resposta para essa questão é algo que perpassa a questão curricular.

A partir deste ponto iniciaremos a análise dos itens do 3º ano do Ensino Médio ainda do ano de 2012. Há apenas itens de CH para serem analisados. Nisso o primeiro item segue na Figura 11

Figura 11 – Item H110063E4

20) (H110063E4) **Observe a imagem abaixo.**



Disponível em: <<http://novahistorianet.blogspot.com>> Acesso em: 24 jan. 2012. (H110063E4_SUP)

Essa imagem representa a organização do trabalho escravo

- A) na criação de gado.
- B) na extração de ouro.
- C) na lavoura de café.
- D) no cultivo de algodão.
- E) no engenho de açúcar.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item da disciplina de História, sob o código H110063E4 cuja resposta correta é a letra E, aborda como tema central a escravidão. Tema esse classicamente associado à população negra. Afinal, de fato, os negros chegaram ao Brasil em sua imensa maioria para suprir mão de obra necessária aos diversos empreendimentos na colônia portuguesa, como escravos. Em um primeiro momento, quando o motor econômico da colônia se baseava na cana-de-açúcar, os escravos eram utilizados para o trabalho nos engenhos, concentrados basicamente na região nordeste do Brasil.

O item aborda uma visão cômoda a respeito da história da população negra, mostrando a escravidão e o uso de pessoas escravizadas como meras peças para o desenvolvimento econômico da colônia portuguesa na América. Dessa forma, meramente passiva, não há um trabalho para a noção de construção de cultura antirracista. O descritor trabalhado nesse item é o D14 - “Reconhecer a importância do trabalho humano e as formas de organização em diferentes contextos históricos”. O trabalho escravo foi de fato uma forma de trabalho. A mão de obra negra realmente foi utilizada como peça fundamental desse modo de produção. A questão aqui não é questionar o uso do tema escravidão. Afinal, realmente é algo inegável dentro da história da sociedade brasileira, mas como a abordagem desse tema mostrando a população negra apenas como agente passivo do processo poderia ajudar na construção de uma imagem de resistência, ou mesmo ampliar uma percepção antirracista? Afinal, como bem lembrando por Rocha e Trindade (2006, p. 56):

Estabelecer um diálogo com este passado por meio de pesquisas, de encontros com a ancestralidade, preservada ou reinventada, é fundamental no sentido de não hierarquizarmos, idealizarmos ou subestimarmos as diversas motivações/manifestações sociopolíticas e culturais que dele fizeram parte.

Portanto, a construção de uma educação que passe por princípios de antirracismo e resistência com relação à população negra, passam também por privilegiarmos essas visões dentro da avaliação.

O próximo item, H493EMH_199, também da disciplina de História, visa dar destaque a importância dessas questões. Segue a Figura 12.

Figura 12 – Item H493EMH_199

22) (H493EMH_199) **Leia o texto e responda à questão.**

Em 2003 foi aprovada uma lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afrodescendente nas escolas brasileiras. Esta lei determina que os currículos deverão incluir:
 “O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política”.

Fonte: LIMA, Mônica. Em 2003 foi aprovada uma lei... *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, fev. 2004.

Uma justificativa para aprovação dessa lei é:

- A) afastar os alunos do estudo dos problemas históricos brasileiros.
- B) acrescentar um conteúdo histórico até então ignorado pelos professores de história.
- C) limitar o estudo da história dos africanos e afrodescendentes à sua contribuição cultural.
- D) diminuir a importância do estudo da escravidão e do tráfico de escravos nos currículos escolares.
- E) resgatar a importância dos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade brasileira.

11

BL01H12

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item aborda o descritor D02 - “Compreender as representações e manifestações sociais e culturais como instrumentos de formação das identidades” -, e traz como resposta a letra *E*. Nesse item há uma clara motivação de deixar clara a intenção da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e com isso ressaltar a importância da população negra no processo de construção das identidades sociais e culturais brasileiras. É um item interessante no sentido de deixar claro, dentro da avaliação, a existência dessa legislação trazendo assim uma evidente noção antirracista e de resistência, tanto social e cultural. Além disso, tenta introduzir na avaliação uma noção de descolonização dos currículos a partir da evidência da Lei. Com isso, o item busca desconstruir a democracia racial existente em:

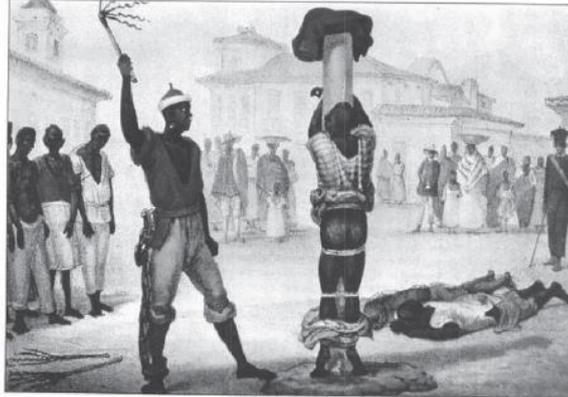
um país cuja característica dominante é a mestiçagem. As propostas de reconhecimento das diferenças raciais implicariam [...], mudanças de paradigmas capazes de hipotecar a paz e o equilíbrio social solidamente construído pelo ideal de democracia racial brasileira (MUNANGA, 2015, p. 24).

Com isso, há, portanto uma ideia de resistência no item e fundamentalmente uma iniciativa de avaliar a questão da descolonização dos currículos. Não se trata de avaliar o conhecimento dos estudantes sobre a legislação em si, mas sim, avaliar se os mesmos compreendem que, no que se pode entender sobre identidades dentro da sociedade brasileira, a participação da população negra é fundamental para tal.

O item seguinte, H120032E4, trata a temática sobre a população negra na contramão do que foi proposto na Figura 13.

Figura 13 – Item H120032E4

36) (H120032E4) **Observe a imagem abaixo.**



DEBRET, Jean – Baptiste. Disponível em: <<http://historiabruno.blogspot.com.br/2012/05/historia-dos-negros-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 jul. 2012. (H120032E4_SUP)

Essa imagem mostra os castigos como

- A) um mecanismo utilizado para controlar os escravos.
- B) um modo de os escravos receberem a carta de alforria.
- C) uma disposição dos escravos em obedecerem as ordens dos feitores.
- D) uma forma de os escravos reconhecerem o poder da Igreja.
- E) uma possibilidade de os escravos retornarem à terra-mãe.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item trabalhar o descritor D05 - “Reconhecer os conceitos de nação, comunidade, subjetividade na análise das relações entre sociedades americanas, africanas e euro-asiáticas”. Novamente a escravidão como tema central, e, além disso, o destaque para uma das suas piores facetas: os castigos físicos aos escravos. É importante ressaltar novamente que isso também é um fato. Mas, mais uma vez surge um item na avaliação que aborda uma visão de passividade da população negra frente ao sistema escravocrata. Sem uma noção de resistência e mesmo deixando evidente uma forte evidência de currículo colonizado. Esse item mostra que “a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação” (MUNANGA, 2015, p. 28). Não se trata de esquecer os castigos sofridos pelos escravos, mas não seria possível apresentar essas questões deixando claro que houve resistência?

O próximo item (Figura 14), H11261MG, também da disciplina de História, aborda a temática a partir de uma posição tradicional. Esse é o último item do ano

A partir deste ponto serão analisados os dois últimos itens encontrados nas três avaliações aferidas. Os itens se referem ao ano de 2014 do PAEBES e especificamente da área de CH.

O primeiro item analisado do ano de 2014 será o item H120272F5, da disciplina de História na Figura 15.

Figura 15 – Item H120272F5

04) (H120272F5) **Observe a imagem e leia o texto abaixo.**

<p style="text-align: center;">João Cândido</p>  <p>Disponível em: <http://uranohistoria.blogspot.com.br/2010/12/o-nucleo-de-acao-educativa-do-arquivo.html>. Acesso em: 25 jul. 2014.</p>	<p>[...] O líder da revolta, João Cândido (conhecido como o Almirante Negro), redigiu a carta reivindicando o fim dos castigos físicos, melhorias na alimentação e anistia para todos que participaram da revolta. Caso não fossem cumpridas as reivindicações, os revoltosos ameaçavam bombardear a cidade do Rio de Janeiro (então capital do Brasil). [...]</p> <p>Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/revolta_chibata.htm>. Acesso em: 25 jul. 2014. Fragmento.</p>
---	---

De acordo com essa imagem e com esse texto, a Revolta da Chibata foi um movimento organizado pelos

- A) camponeses.
- B) escravos.
- C) marinheiros.
- D) metalúrgicos.
- E) pescadores.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

O item avalia o descritor D01, do ano de 2014, cuja descrição é “Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica”. Esse item buscar trazer, novamente, o protagonismo de um dos líderes negros mais conhecidos na história brasileira: João Cândido, o Almirante Negro. Com isso aborda uma perspectiva emancipatória e de protagonismo ao relacionar a habilidade pedida pelo item à temática da população negra. Abordando assim, a perspectiva de valorização pedida pela legislação e destacada no currículo do Espírito Santo.

O próximo e último item, G120118F5, da disciplina de Geografia, visa abordar uma questão ligada à cultura. Segue a Figura 16.

Figura 16 - Item G120118F5

38) (G120118F5) **Leia o texto abaixo.**

[...] A capoeira entra em cena no Brasil colonial como resultado das desterritorializações causadas pela diáspora africana, como resistência (luta) à escravidão, na tentativa de reinventar novas identidades. Cria-se assim uma forma de expressão de uma cultura reprimida, como música, arte, experiência social, forma defensiva e ofensiva da cultura, como expressão corporal ligada a uma prática de resistência e sobrevivência. [...]

Atualmente, percebe-se que esta atividade se desenvolve principalmente nos bairros periféricos de Belém, em locais com pouca ou nenhuma infraestrutura para a promoção do lazer, com precário atendimento de serviços, como saúde, educação, saneamento, entre outros. Essa atividade, portanto, se dissemina por esses espaços de enclausuramento agregando múltiplos sujeitos a partir de várias estratégias. [...]

Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/inicio/images/anais/ena13/ARTIGOS/GT7-900-962-20081220232403.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

De acordo com esse texto, a capoeira estabeleceu sua identidade

- A) através da participação em eventos religiosos.
- B) como uma estratégia de sobrevivência da colônia.
- C) em áreas destinadas ao comércio.
- D) pela difusão da cultura portuguesa.
- E) por meio da ocupação de locais mais pobres.

Fonte: Dados internos fornecidos pelo CAEd.

Esse item corresponde ao descritor D11 - “Reconhecer as territorialidades como expressões de grupos diversos”. O gabarito do item é a letra *E*. Esse item aborda a capoeira a partir de uma visão de resistência. Trazendo um suporte que mostre o processo de construção da capoeira e sua disseminação no espaço social brasileiro e especificamente em Belém do Pará. Com isso, há uma perspectiva de descolonização, tendo em vista que é mostrando o protagonismo dos grupos negros que disseminaram a capoeira. Além disso, a forte ideia de resistência cultural a estrutura social brasileira é algo bem claro no item. Com isso é possível classificar esse item como tendo a intenção de descolonizar o currículo.

Esse foi o último item encontrado nas avaliações de 2012, 2014 e 2016 do PAEBES, referente aos cadernos número 1 de cada avaliação, que continha algum item que mencionasse algo relativo a temáticas que se relacionem a população negra. A grande questão que se segue as análises é justamente a seguinte: as propostas curriculares e a legislação foram atendidas no que concerne à valorização da história e cultura da população negra?

A resposta dessa questão encontra-se nesses 12 itens, que fazem parte do já conhecido universo de 324 itens estudados. Se a análise for feita de uma forma

quantitativa, obviamente esses itens são um recorte muito pequeno que correspondem a menos de 5% do quantitativo analisado. Com isso, pode-se ter uma resposta negativa imediata. A quantidade reflete uma visão marginal e histórica do papel da população negra na educação e na própria sociedade brasileira, refletindo assim em uma abordagem quantitativa também marginal dentro da avaliação. Afinal, a avaliação tem como objetivo avaliar aquilo tido como, grosso modo, mais importante que o estudante deve saber. Uma avaliação em larga escala, como é o caso do PAEBES, também está alinhada ao “sentido de associar os testes de rendimento utilizados em avaliações de sistemas educacionais não só as dimensões técnicas, mas também às sociais e políticas do processo de ensino-aprendizagem” (PILATI, 2015, p. 67). Portanto, há a impressão que a percepção de relevância socialmente difundida a respeito da população negra pode, em certo nível, ser determinante para a sua frequência dentro da avaliação. Afinal, será que os demais itens não fazem referência em sua esmagadora maioria a assuntos relacionados à perspectiva eurocêntrica de mundo? Essa é uma pergunta retórica.

Qualitativamente, há a evidência de que os itens, e em especial aos itens de CH, usam em sua maioria as temáticas negras como uma espécie de pano de fundo para trabalhar as habilidades pedidas nos descritores. Com algumas exceções, e nisso destaco o item H493EMH_199, da disciplina de História, a maioria dos itens mostrados teima em destacar visões tradicionais seja sobre a África, seja sobre a população negra dentro do contexto brasileiro. A visão multiculturalista em que a simples evidência de muitas culturas é o suficiente impera (MUNANGA, 2015). Um exemplo é o item G090003E4, que usa a visão exótica da África como pano de fundo para trabalhar a habilidade pedida pelo descritor.

Itens como o H120272F5, buscam colocar personagens negros em uma perspectiva de protagonismo, mas será que em um universo de 46 itens, que compõem um caderno de avaliação de CH, um ou dois itens realmente cumprem o papel de valorização previsto na Lei 10.639/2003, 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) e na própria matriz curricular do Espírito Santo? O julgamento tende a ser mais uma vez uma resposta negativa.

No entanto, a situação da disciplina de LP é ainda mais caótica. Apenas 1 item (P40261), aborda algo relativo a temática da população negra. Muito embora o negro seja mostrado no item como um mero coadjuvante, mas há certo diálogo com a cultura indígena. Apesar disso, é só um item, em um universo de mais 25,

correspondentes a avaliação de 9º ano do PAEBES de 2012. Nos anos de 2014 e 2016 não há uma única menção a negros nas avaliações. Porém, como já discutido exaustivamente neste trabalho, a matriz curricular do estado pede que se trabalhe esses conteúdos e mais além, as já muito mencionadas leis sobre esse assunto pedem a valorização desses conteúdos e dão destaque a literatura, logo, objeto de trabalho da disciplina de LP. Então, por que não há participação da população negra ou qualquer outro tema correlato nessas avaliações? A resposta para esse questionamento pode passar pela noção de cordialidade presente no próprio pensamento de democracia racial, em que o silenciamento para situações que envolvem o racismo – tema esse indiscutivelmente ligado à população negra -, deve ser tido como a melhor postura. Essa pode ser uma resposta possível.

Porém, apesar disso, algo que de fato é evidente em se tratando da disciplina de LP é a necessidade de uma maior sensibilização a respeito da importância de se trabalhar temáticas relativas à população negra e buscar uma perspectiva de descolonização curricular dentro dessas avaliações. Será que há alguma dificuldade em trazer textos com negros como protagonistas? Será que é algo considerado polêmico um negro como protagonista? A falta de sensibilidade sobre essas situações é evidente dentro da avaliação de LP. No entanto, esse tipo de sensibilização deve-se dar no âmbito pessoal, como destacado por Alberti e Pereira (2006, p. 59) “observamos que, em muitos casos, essas experiências ocorrem, primeiro, em âmbito pessoal, para, em seguida, se transformarem em formas de luta para a sensibilização de outros, negros e brancos”.

Apesar da área de CH, também necessitar de uma maior integração sobre a questão de descolonizar o seu currículo dentro da avaliação e trazer uma perspectiva de valorização, emancipação, protagonismo, resistência e diversidade a respeito da população negra, pode-se pensar que ao menos está em um estado inicial. Embora seja um tema mais amplamente discutido e legalmente requerido desde 2003. Ou seja, a avaliação ainda se encontra em um nível inicial com relação às temáticas negras, 13 anos depois da primeira legislação sobre o tema, no que se refere a última avaliação analisada no ano de 2016. Que, aliás, não traz nenhum item relativo ao tema nem em CH e nem em LP.

Na próxima subseção a questão da sensibilização a respeito da temática será mais bem trabalhada a partir da análise das entrevistas com as pessoas envolvidas na efetivação da avaliação do PAEBES.

3.5 A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE NEGRA E O PAEBES NA PERSPECTIVA DOS ANALISTAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para melhor compreender os dados obtidos a partir da análise dos itens do PAEBES, esse estudo também fez uso de entrevistas semiestruturadas com os Analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd que trabalharam com o referido projeto. Foram entrevistados 3 Analistas, um da área de CH e dois de LP. Antes de começar a analisar essas entrevistas se faz importante relatar o percurso para consegui-las. Primeiramente, para esta dissertação, foi pensada a possibilidade de realizar as entrevistas com pessoas envolvidas com o PAEBES, mais especificamente as alocadas na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Essa opção foi pensada devido ao fato de se entender que os profissionais que lidam com a avaliação do estado, e conseqüentemente com a questão curricular, deveriam ter subsídios, devido a sua experiência profissional e conhecimento técnico, para discorrer sobre a questão da representação étnica dentro do PAEBES. De fato, essa teoria provavelmente procede. Afinal, profissionais envolvidos diretamente no processo de avaliação e que trabalham diariamente com o currículo devem saber responder a questionamentos inerentes a questão tema deste estudo.

Foram feitos dois contatos, inicialmente por e-mail, com dois profissionais da Secretaria de Educação do Espírito Santo. O primeiro contato foi feito com uma profissional ligada à questão da Avaliação. No entanto, essa profissional por questões pessoais não pode conceder a entrevista, mas indicou outro profissional ligado a questão do currículo. Esse último se mostrou aberto a marcar uma data para as entrevistas. Porém, depois de algumas tentativas o contato se perdeu e também não foi possível conseguir obter dados com esse profissional. Nesse ponto a pesquisa se viu em um dilema: como obter os dados de profissionais que lidam com o currículo e a avaliação do PAEBES? Para responder a essa questão foi necessário modificar o interesse inicial de entrevistar os profissionais da SEDUC, que por motivos variados e alheios a interpretações, não puderam conceder as entrevistas, foi necessário voltar a atenção aos profissionais do próprio CAEd que há anos também trabalham com avaliação, inclusive elaborando os itens através de

uma análise dos currículos. Por esse histórico, os Analistas do CAEd foram tidos como opções para complementar a análise do tema deste trabalho.

Os Analistas foram selecionados para as entrevistas a partir dos seguintes critérios: maior tempo de trabalho com o PAEBES, contato e conhecimento do currículo do PAEBES e ter tido contato com os profissionais da SEDUC em validações de testes e/ou oficinas de apresentação de resultados. A partir desses critérios foram selecionados os 3 Analistas, conforme mencionado no início desta subseção.

É importante destacar algumas observações sobre as entrevistas e sobre os entrevistados: foram omitidas informações ou dados que possam identificar os depoentes. Os nomes deles foram substituídos pelas alcunhas de Analista 1, 2 e 3. Todos os entrevistados assinaram Termos de Consentimento para que as entrevistas que eles concederam possam ser usadas para os fins destinados a este estudo¹⁴.

As entrevistas foram concedidas no próprio CAEd, todas no intervalo de uma semana entre os dias 17 e 25 de julho de 2019. Os 3 Analistas entrevistados, como já mencionado, detêm experiência com o PAEBES. Todos os Analistas entrevistados começaram a trabalhar no CAEd entre 2011 e 2013, trabalhado assim com vários projetos de avaliação em larga escala. Todos os 3 já trabalharam também com elaboração de itens, revisão de itens, montagem de testes, divulgação de resultados. Com isso uma característica importante do grupo entrevistado é de fato a experiência e conhecimento do que é currículo e avaliação em larga escala. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semiestruturado que buscou contemplar aos eixos de análise deste estudo. Na próxima subseção os relatos obtidos serão analisados na perspectiva de melhor compreensão do problema em estudo.

3.5.1 A percepção dos Analistas sobre a identidade negra e a avaliação

Dentro desta subseção a participação dos Analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd a respeito do processo de elaboração de itens e sua relação com a valorização da cultura e identidades negras serão abordados a partir da

¹⁴ Apêndice B.

percepção desses atores do tema. Uma análise sobre como os mesmos entendem a temática é fundamental para compreender a complexidade do objeto de estudo. Pensando nisso, essa subseção irá iniciar com uma contextualização de quem são esses atores, salvaguardando suas identidades por questões éticas, e sua relação com o tema posto para estudo neste trabalho e a avaliação, em especial com o projeto PAEBES. O Quadro 3 traz um panorama geral dos principais pontos abordados pelos Analistas entrevistados a respeito da temática desse trabalho, que após o quadro, será explicitada textualmente.

Quadro 3 - Síntese dos principais assuntos tratados nas entrevistas com os Analistas

(continua)

Principais questões abordadas	ANALISTA 1	ANALISTA 2	ANALISTA 3
Considera a formação acadêmica que teve suficiente para trabalhar temas relacionados à população negra?	Considera insuficiente	Considera insuficiente	Considera insuficiente
Considera importante a inclusão de temas relacionados à população negra nos currículos?	Sim, considera	Sim, considera	Sim, considera
Considera que o PAEBES aborda satisfatoriamente a representatividade da população negra?	Em parte, pois acha que pode ser trabalhada de outra forma	Em parte, mas acha difícil ampliar com as limitações que a sua disciplina impõe	Em parte, mas acha difícil ampliar com as limitações que a sua disciplina impõe

(fim)

Principais questões abordadas	ANALISTA 1	ANALISTA 2	ANALISTA 3
Considera os descritores do projeto suficientes para abordar a temática negra?	Sim, considera	Não	Não, mas precisa de ideias para abordar a temática no teste
Considera que o CAEd poderia atuar para ampliar a formação continuada dos Analistas a respeito da temática negra?	Sim, caso exista essa oportunidade, gostaria de participar	Sim, acha que isso seria de suma importância inclusive para outros temas	Sim, se houvesse, gostaria de participar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Iniciando com a abordagem feita com o Analista 1, o mesmo começou a trabalhar no CAEd em 2013 e é da área de CH. Sua formação acadêmica começou na UFJF, sendo a graduação em História concluída em 2011. O Analista ainda possui mestrado e doutorado em História, todos realizados também na UFJF. A relação do Analista 1 com o PAEBES se deu especialmente na edição de 2014, tendo em vista que o mesmo entrou em 2013 no CAEd. Quando o mesmo foi chamado para fazer a entrevista, após o esclarecimento do tema deste trabalho, se mostrou interessado em participar, não demonstrando nenhum possível receio em tratar de temas que remetam a identidade negra. Receio esse que poderia ocorrer tendo em vista que temas que remetam direta ou indiretamente a racismo e afins são tidos como tabus na sociedade brasileira. Inicialmente, a entrevista abordou o eixo de análise *A formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd*, mas dialogando com o eixo *A relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES*.

Na entrevista, o Analista 1, ao ser questionado se sua formação profissional em CH, abordou temáticas ligadas à diversidade étnica, em especial a da população negra, o mesmo foi enfático ao dizer que isso não havia sido trabalhado de forma satisfatória durante a sua graduação e que a falta desse conhecimento significava uma lacuna considerável em sua formação. Relatou entender que esse tipo de

conhecimento dentro da História, em sua concepção está ligado a História da África e que segundo sua própria fala, foi “problemático” na sua faculdade. Essa observação feita pelo Analista 1 remete ao enfoque dado a questões eurocêntricas no decorrer da formação profissional, tratando a África e sua história como um apêndice e não com o enfoque necessário para uma maior compreensão de sua problemática. O próprio Analista 1 redundou em vários momentos da entrevista que apesar de em sua concepção o tema ser relevante ele mesmo não teve formação acadêmica para lidar com a temática de uma forma satisfatória. Tanto é que essa posição dialoga com o que é pensado por Régis e Basílio (2018, p. 34) quando dizem que:

O currículo é uma construção sistemática de conhecimento socializado pelas instituições escolares e o contexto social, econômico, político e cultural que ele representa ou deixa de retratar, deve ser o primeiro aspecto para analisa-lo ou avalia-lo O currículo real é uma opção entre alternativas; não é algo neutro e fixo, mas um campo controverso no qual são realizadas escolhas que não são as únicas possíveis. (SACRISTÁN, 1998, 2013). Mas, o que é considerado valioso para integrar os currículos escolares e o que é desconsiderado? O conhecimento corporificado nos currículos tem sido predominantemente eurocêntrico. No Brasil, as críticas ao currículo eurocêntrico foram impulsionadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Esses autores expõem um fator que predominou nas entrevistas presentes nesse estudo: a questão da formação eurocêntrica. Tanto que isso irá ficar mais evidente no decorrer do texto.

Seguindo a entrevista, o Analista 1 ao ser questionado sobre a necessidade de legislações que garantam a representação da população negra no currículo escolar, após uma pausa, o mesmo respondeu deixando claro que concorda com a aplicação de políticas públicas que garantam a inserção de conteúdos relativos a população negra no currículo escolar. Destacando sua área de atuação e remetendo a preservação da memória da população negra. Ponto esse, que para ele é fundamental para a preservação da identidade dessa população. Ao ser questionado se detinha conhecimento sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), o mesmo disse que conhecia a primeira e desconhecia a segunda. No entanto relatou que não tinha nenhum conhecimento mais aprofundado sobre a primeira, sabendo apenas que ela remetia a inclusão da cultura negra no currículo

escolar. Julgou importante as leis e a existência das legislações, mas de fato não conhecia a essência das mesmas.

Isso pode ser atribuído a um problema de formação, que em uma primeira instância pode ser atribuído à própria academia que não privilegia esse tipo de conhecimento. Tanto é que o próprio Analista em uma das perguntas disse que “*eu aprendo com colegas e com bibliografia complementar. Não é minha área de atuação*” (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019). Essa fala exemplifica a lacuna deixada pela formação e que acaba sendo preenchida de forma voluntária segundo as necessidades profissionais do Analista em questão. Afinal, se a formação não abordou satisfatoriamente o tema e há a necessidade de se trabalhar o tema, como se pode sanar essa deficiência? O Analista 1 mostrou uma tendência que se apresentou nas outras duas entrevistas também: a busca de conhecimento sobre a população negra por conta própria e devido as demandas profissionais que lhe são apresentadas.

O Analista 1, em vários momentos da entrevista, fez questão de ressaltar que a preservação da memória da população negra é importante para a identidade da população negra, incluindo no currículo escolar. Um discurso que mostrava o interesse do entrevistado de exemplificar que conhecia a necessidade de inclusão da temática na discussão educacional. No entanto, apesar de constarmos que os espaços para a população negra dentro da educação, o que inclui o currículo e obviamente a avaliação, como já mostrado no caso do PAEBES, ainda é limitado, o Analista 1 não compartilha com essa questão. Tanto que ao ser questionado sobre como ele enxerga o local destinado à população negra no currículo escolar o mesmo procura traçar um paralelo com sua experiência com avaliação e diz: “*Dada a minha experiência com avaliação e com currículo também, de alguns estados e municípios nos quais as Ciências Humanas trabalham, eu penso que, existe um espaço muito grande sim*” (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019). O entrevistado julga que o espaço destinado à população está condizendo com a demanda de trabalho. Porém, ao compararmos essa interpretação com os dados colhidos em nosso estudo, percebesse que não é dessa forma. Afinal, os itens analisados e a própria quantidade deles disposta na avaliação mostram que a população negra ainda está em uma posição marginal dentro da avaliação. Entretanto, essa percepção não é compactuada pelo Analista entrevistado.

Ao ser questionado como os conteúdos relativos à população negra são distribuídos na avaliação e se há a preocupação desse ponto, o Analista 1 mencionou que na sua percepção a questão da memória, mencionando novamente esse ponto e a questão da resistência e protagonismo negros são temas que ele se preocupa em contemplar nas avaliações e que ele julga importantes para a mesma. Essa interpretação é condizente aos levantamentos desta pesquisa, que justamente ressaltou a importância de se trabalhar a questão da perspectiva de resistência da população negra. Porém, não é condizente com as análises dos itens de CH, que embora tenham a presença de alguns elementos que passem pela questão de memória e de ressaltar a identidade negra, em sua maioria trabalham com estereótipos.

Ao ser questionado sobre se haveria alguma especificidade na abordagem das temáticas envolvendo a população negra no PAEBES, o entrevistado destacou que o que ele reflete é no fato de “*pensar na questão da população negra no Espírito Santo*” (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019), destacando a questão da história local. De fato, esse ponto é algo interessante para a valorização da cultural local e mesmo para a contextualização da própria avaliação. A própria matriz curricular do Espírito Santo trabalha essas questões. Porém, o que se notou com a resposta apresentada é uma atenção grande na própria em questões metodológicas da própria disciplina de História, muito mais do que a preocupação em destacar elementos culturais da população negra. Lidar com questões relativas à história regional é algo condizente a formação do entrevistado na sua disciplina e essa preocupação é importante, tanto que o próprio entrevistado destaca que “*é pensar no ensino de História, na avaliação do PAEBES, é pensar na população negra de maneira geral, ou seja, a história da população negra no Brasil*” (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019). Destacando assim a preocupação com a disciplina e não com a inclusão de conteúdos relativos à população negra, muito embora em o entrevistado sempre tenha mostrado na entrevista, e mesmo respondendo essa pergunta, que o tema é importante. Essa percepção é interessante, pois mostra que o entrevistado tem um entendimento que vai além da visão tradicional, que toca em destacar a população negra apenas relacionada a datas comemorativas como o 20 de novembro. Régis e Basílio (2018), ao destacar o trabalho dos professores na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por exemplo, identificaram que há uma tendência a evidenciar mais

datas como o dia da Consciência Negra, que embora seja tido como importante, os temas que o rodeiam e envolvem a população negra são tratados apenas nessa data por muitos profissionais.

No decorrer da entrevista o Analista 1, e ainda se pautando no eixo *A relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES*, por algumas ocasiões, destacou-se que a sua formação não contemplou satisfatoriamente temas relacionados com a população negra, como já foi mostrado no decorrer desta subseção. Essa opinião coloca em evidência que a questão da formação é impactante na concepção sobre a cultura e histórias negras apresentadas nos itens de CH. Uma outra questão que foi abordada no decorrer da entrevista foi justamente a percepção que os Analistas detinham sobre as matrizes de referência. O Analista 1 ao ser questionado se deveria haver descritores que abordassem diretamente habilidades relacionadas a identidade negra nas matrizes de referência ou se os descritores existentes são suficientes para isso, prontamente respondeu que:

os descritores existentes são suficientes. Aliado a esse fato de ser suficiente, eu coloco também, vou usar novamente essa palavra: a sensibilidade dos elaboradores para pensar nessa temática. Acho que esses dois elementos são muito importantes. Então assim, mesmo que a matriz passe por um processo de reformulação, eu penso que essas temáticas que estão na síntese da matriz antiga elas não serão alteradas. Então não vejo necessidade de mudança, acho que os descritores são suficientes, e aliando também a uma boa análise do currículo antes de fazer a avaliação. Mas a meu ver está tudo adequado sim (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019).

O entrevistado crê que os descritores existentes no projeto são suficientes pelo fato de acreditar que no momento da elaboração de itens, os próprios Analistas ao verificarem o currículo do estado farão essa seleção. Esse seria um caminho válido. No entanto, como foi mostrado no decorrer da análise dos itens isso nem sempre acontece dessa forma. Os poucos itens encontrados nas avaliações denotam que nem sempre a escolha de itens para os descritores com temas ligados a população negra acontece, e quando acontece nem sempre se dá em uma perspectiva que saia de uma visão estereotipada e tradicionalista sobre essa população.

O entrevistado, no decorrer da entrevista desenvolveu respostas que se adequavam positivamente as perguntas propostas, não colocando nenhuma verbalização contrária ou mesmo questionadora, a respeito da possibilidade de se ampliar a representação da população negra dentro do PAEBES e das avaliações de uma forma geral. Ao ser questionado se uma maior representatividade da população negra no teste traria algum impacto positivo na avaliação e se houvesse algum aumento dessa representação comparando com o que temos hoje, o mesmo respondeu que:

acho que essa valorização, esse fortalecimento, ele só tem a acrescentar para a avaliação. Tanto em termos estatísticos. Porque eu penso o seguinte: vou falar uma coisa que eu falei aqui algumas vezes ao longo da entrevista, a questão da representatividade é interessante né? Então assim, se ela fortalecida, se ela é abordada de diversas maneiras, se você tem diversas frentes para fazer esse trabalho, é o ideal para isso. E sabemos que a presença dessa cultura na História do Brasil, na História Mundial também, pensando no tráfico Atlântico, a própria história desses povos em épocas que a gente pode constatar anteriores a história moderna europeia, divisões da História da África, a gente sabe o peso dessas culturas para a história da humanidade. Então assim, eu acho que o fortalecimento dessa cultura e a valorização dessa cultura por diversos meios ele só tem a valorizar a avaliação. E eu penso que a representatividade dos meninos, tipo assim: eles vendo fortalecida essa representatividade na avaliação, eu acho que eles podem responder melhor ao teste. Eles podem fazer o teste com uma proficiência melhor, em questão de habilidades eles só têm a ganhar (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019).

Pode-se inferir que o entrevistado comunga com o interesse pedagógico de ver essa população representada na avaliação. O que entraria na contramão do que foi encontrado nos cadernos de teste analisados no decorrer deste estudo.

As demais respostas dadas pelo Analista 1 seguiram essa mesma lógica de confirmar a necessidade de valorização da população negra dentro dos currículos e da avaliação de uma forma geral, bem como deixar claro que a sua própria formação acadêmica não caminhou por esse caminho – da valorização dessa população-. No que tange ao papel do próprio CAEd nesse processo, referente ao eixo de análise *As formações do CAEd para a elaboração de itens em Ciências Humanas e Língua Portuguesa, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações*, ao ser questionado sobre a possibilidade de existir uma processo de formação continuada

no CAEd que possibilitasse trabalhar com esses temas, o entrevistado ponderou que:

Bom, isso aí perpassa por aquilo que eu disse anteriormente: a questão da diversidade. Se houvesse essa formação aqui no CAEd, daria um salto de qualidade tanto na produção, quanto na análise de materiais de instrumentos de avaliação, que tocassem nessa temática. Por exemplo: o CAEd dá uma formação continuada que tocasse na cultura africana e afro-brasileira, isso ajudaria, no meu caso, por exemplo, em uma ocasião que eu tivesse que produzir materiais pedagógicos para boletins, ou no caso de eu produzir um item que vai compor uma avaliação que vai ser aplicado no Espírito Santo. Isso vai melhorar minha análise, iria melhorar minha contribuição para essa diversidade de abordagens que eu disse na resposta anterior. Então, eu acho que isso seria muito benéfica caso houvesse (ANALISTA 1, entrevista semiestruturada, 17 jul. 2019).

O entrevistado entende que a diversidade é um elemento importante para o seu trabalho profissional. Por sua vez, esse elemento esteve presente de forma parca nos itens que foram analisados neste trabalho e de uma maneira global dentro das avaliações analisadas. A entrevista com o Analista 1, mostrou que o mesmo tem uma visão alinhada com o que se espera sobre a necessidade de valorização da população negra dentro do currículo, o que engloba a questão da avaliação. Porém, nota-se uma clara dificuldade no que tange a entender como abordar esses temas dentro da avaliação, o que o próprio entrevistado atribuiu a questão da sua formação.

As Analistas 2 e 3, ambas da disciplina de LP serão tratadas de forma concomitante neste texto devido ao fato de ambas serem da mesma área e o teor das repostas as perguntas no decorrer das entrevistas também se aproximarem. A Analista 2 é formada em Letras pela UFJF, com mestrado em Linguística também pela UFJF. Trabalha no CAEd desde o ano de 2013 como Analista de Instrumentos de Avaliação tendo atuado em muitos projetos da instituição. Já a Analista 3, também é formada em Letras pela UFJF, com mestrado na área de Literatura, também pela mesma universidade. Ela trabalha no CAEd desde 2009, ambas trabalharam com elaboração, montagem de testes e oficinas de resultados. Portanto, são profissionais com amplo conhecimento do processo de avaliação. As perguntas traçadas para as duas entrevistadas foram as mesmas feitas para o Analista 1. Ao serem perguntas sobre sua formação profissional na área de Linguagens ter

abordado questões relativas a identidade étnica, em especial da população negra. A Analista 2 respondeu que não. E ressaltou que:

Eu não conhecia. Eu não sei, porque eu não faço parte desse currículo novo. Meu currículo é o antigo. Eu entrei em 2006, então eu venho de uma grade antiga. Eu lembro de abordar muito essa literatura mais africana, eu não sei tá [nome do entrevistador], você me desculpa se eu estiver falando alguma bobagem, mas é que eu não tenho familiaridade com isso. Nas aulas, eu lembro de ver alguma coisa nessa perspectiva, nas aulas de um professor muito querido que é o [ocultado nome]. Não sei se você conhece. Querido por todos né? Ele abordava textos assim. Ele abordava essa temática. Mas esse tipo de texto foi visto em uma disciplina que se chamava Literatura Portuguesa. Então não existia uma literatura específica. E vi também alguma coisa com a professora [ocultado o nome]. Não sei se você conhece. Foi minha professora de francês durante muitos anos. Só que ela tem um trabalho com a cultura africana, afro... Ah! Sei lá como é que fala... Muito porque, a literatura africana, ela vem numa crescente muito forte. Então assim, têm muitos autores que são francófonos, que são da África né? E são francófonos que foram colonizados pela França e eles tem uma literatura muito forte. Então ela mostrava muito isso para gente. Então esse foi o contato que eu tive (ANALISTA 2, entrevista semiestruturada, 19 jul. 2019).

A Analista 2, tanto quanto o Analista 1, no que se refere as perguntas que se relacionam com o eixo de análise *A formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd*, também admite que sua formação inicial na academia não abordou temáticas relativas a população negra de uma forma satisfatória. Tanto é que no decorrer da entrevista a mesma se mostrou preocupada em como expressar essa situação. A Analista 3, por sua vez também apresentou uma resposta semelhante:

eu fiz duas, na graduação, especificamente, esse assunto aí, eu não tive uma formação central sobre isso. Mas eu tive na especialização e no mestrado disciplinas de Literatura africana, que, eu tive de Literatura Brasileira com influência da Literatura Africana na especialização e no mestrado literatura africana, que eu pude conhecer a Literatura feita por e para a população negra. Então eu tive contato, com essa produção especificamente, mas, na verdade eu acho que foi uma formação ainda muito superficial, eu diria, porque, não teve uma ênfase específica. E também foi assim uma disciplina, na especialização, uma disciplina no mestrado, então não foi aprofundado, foi muito raso, que eu imagino que deveria ser devido, a representatividade que tem a população negra, no Brasil, né, principalmente, na nossa região, na Universidade, né? E principalmente através do professor [NOME], que tem uma produção

muito consistente, nesse aspecto, [NOME], eu estudei com ele, e li algumas produções dele, ele até forneceu pra gente os livros dele, pra gente fazer alguns trabalhos na universidade, mas não, eu acredito que ficou um pouco aquém do que deveria ser, assim, do que, hoje eu consigo ter essa visão, mas na época, talvez devido a, cê tá num turbilhão dos estudos, não consigo, mas hoje eu vejo que é uma, uma área que ficou falha, principalmente na formação, que provavelmente já mudou, porque o currículo da Universidade, de Letras, do curso de Letras já mudou, acredito que já tenha sido, é inserido de uma forma mais consistente (ANALISTA 3, Entrevista semiestruturada, 25 jul. 2019).

A Analista 3 também mostra que a formação não abordou de forma satisfatória esses temas. Embora a mesma tenha tido contato com essa temática durante suas pós-graduações. Ambas as entrevistadas demonstraram, no decorrer da entrevista, uma preocupação na escolha dos termos para tratar à temática, que apesar de julgarem importante trabalhar na questão curricular, bem como na avaliação, desconhecem devido a sua formação de por menores sobre o assunto. Ao serem questionadas sobre a questão da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), uma pergunta que está diretamente relacionada com a questão da formação profissional e continuada, além de se encaixar no eixo que é proposto pelo eixo de análise *A relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES*, a Analista 2 foi enfática em afirmar que não conhece essa legislação. Mesmo após o entrevistador explicar que se tratava da lei que inclui nos currículos escolares a história e culturas afro-brasileira e africanas a mesma reafirmou que não conhecia. Já a Analista 3 disse que tem pouco conhecimento sobre a lei e não especificou que tipo de conhecimento é esse. Ainda disse que não deveria ser necessária uma lei para esse tipo de temática, tendo em vista que para ela isso deveria ser algo “natural”, principalmente na escola pública devido ao fato, segundo suas palavras, de *“a representatividade das crianças negras e mestiças, na escola pública ser muito maior do que nas particulares”* (ANALISTA 3, entrevista semiestruturada, 25 jul. 2019).

Embora ao associar o termo representatividade com a ideia de quantidade de estudantes, o que de fato pode ser uma informação real, mas como já discorrido neste trabalho, ainda é parca a representação da identidade negra nos currículos e mesmo no ambiente escolar. A própria avaliação do PAEBES de LP mostra isso com apenas um item com algo relacionado a essa temática em 3 anos pesquisados.

No transcorrer das entrevistas, tanto a Analista 2, quanto a 3, ressaltaram a importância da representatividade da população negra dentro da avaliação, embora não saibam como isso pode se dar de forma específica. A Analista 2 ao ser indagada sobre como ampliar a representatividade da população negra no PAEBES, relatou que o mesmo pode ser feito através da escolha de suportes adequados que coloquem o negro como protagonista, opinião também corroborada pela Analista 3 em sua entrevista. De uma maneira geral, ambas as entrevistadas procuraram deixar claro que a valorização da população negra é importante tanto no currículo, quanto na avaliação. Por fim, ao serem questionadas sobre a possibilidade de uma formação continuada, em consonância com a proposta de análise do eixo *As formações do CAEd para a elaboração de itens em Ciências Humanas e Língua Portuguesa, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações*, a Analista 2 ponderou que:

uma formação continuada seria muito importante. A gente faz um trabalho de formação continuada interno. A gente faz reuniões de estudos, a gente vai buscar ver inadequações para ver se esse item, se a maneira como a gente faz esse item não está legal. Pensa nisso, vamos pensar naquilo. A gente faz isso internamente. Mas eu acho que o CAEd poderia proporcionar cursos de formação continuada externos até. Por exemplo: agora o CAEd vai pagar para o pessoal. Sei lá! Vai selecionar um grupo, por exemplo: Anos Iniciais e LP para fazer um curso de formação continuada em determinado curso não sei aonde, ou selecionar professores da universidade que trabalham com isso e a gente conhece, para poder fornecer esse tipo de curso para gente, ou disponibilizar para a gente de LP um tempo de abono para a gente poder fazer essas disciplinas. Porque eu não fiz essas disciplinas. Eu não fiz! Sabe. Eu sou daquele currículo velho. Eu não fiz isso. Então, isso, você diz nesse ponto né? Do CAEd prover isso a gente, eu acho fun-da-men-tal. [...] Eu sei que o CAEd dá esse subsídio para a gente, esse favorecimento de ter o abono, mas eu não estou na pós-graduação mais. Eu fiz meu mestrado e não continuei no doutorado então assim, eu gostaria de ter a oportunidade de fazer algum curso que fosse durante o meu expediente, porque isso faz parte da minha formação. Para mim é muito difícil. Eu [risos] continuo estudando. Estou na minha quarta habilitação que é Língua Inglesa agora, então faço as disciplinas de Literatura e de Línguas. Saio do CAEd e vou a universidade fazer essa matéria, essa habilitação, mas porque eu quero. Porque foi uma escolha minha. Mas a maioria das disciplinas que são ofertadas lá na Letras, essas principalmente, desse tipo de literatura, são durante o dia. Então se o CAEd pudesse, liberar a gente para fazer determinadas habilidades, ter um horário para a gente poder exercer essa formação seria excelente (ANALISTA 2, entrevista semiestruturada, 19 jul. 2019).

A Analista em questão acha que uma formação continuada sobre essa temática poderia contribuir para sanar as lacunas deixadas na sua formação sobre o tema. Já a Analista 3 ressalta que:

Seria interessante. Em primeiro lugar eu acredito que todo o aprendizado, toda a informação ela é muito importante. A gente precisa estar sempre nesse lugar de conhecimento de aprendizado. Segundo que essa questão vai trazer um esclarecimento de questões que até então eu não conhecia e talvez de trazer pontos, talvez até mesmo históricos que eu acredito serem interessantes, eu acredito que eu conheceria obras de autores que trazem essa questão da representatividade da cultura. Eu acredito que seja muito interessante isso e que uma proposta dessa seria muito, para mim especificamente seria muito boa. Eu teria interesse nesse tipo de formação (ANALISTA 3, entrevista ssemi estruturada, 25 jul. 2019).

Ambas as Analistas concordaram que esse tipo de formação seria importante. Ambas também explicitaram que não detinham conhecimentos suficientes sobre a relação entre a cultura e identidades negras, o currículo e a avaliação, bem como da legislação que ampara isso. No entanto, ambas acenaram positivamente no que tange a importância desse tipo de conteúdo na avaliação tendo como exemplo o PAEBES de uma forma mais direta. De uma maneira em geral, as três entrevistas apresentaram alguns pontos em comum. São eles:

- os Analistas apresentaram pouco conhecimento a respeito da relação entre identidade, história e cultura negras e currículo;
- embora tenham deixado claro que a formação deles não apresentou bases suficientes para lidarem com esses conteúdos no âmbito profissional, os três verbalizaram que julgam importante tratar esses temas na avaliação e no PAEBES especificamente;
- os três concordam que o CAEd enquanto instituição poderia promover formações que tratassem de temas relacionados a identidade étnica e que isso seria importante para a atuação formação dos três.

As entrevistas mostram uma relação de boa vontade com a temática, de interesse em trabalhar com a temática. Embora os testes do PAEBES não retratem uma reação e ruptura com a posição tradicional relegada a população negra no contexto escolar, o passo de reconhecer a importância dessas temáticas é

realmente necessário para mudar esse cenário, concordando com o que é dito por Gomes (2012, p. 105) quando pondera que, no contexto escolar:

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do 'outro', interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Essa percepção de ruptura com o tradicional, de mudança cultural, ainda foi explicitado nas entrevistas pelos atores entrevistados. No entanto, por mais que essa vontade de mudança esteja emanando dos Analistas, os três, ao serem questionados sobre se havia algum ponto que não deveria ser abordado na avaliação a respeito da população negra, responderam, de uma forma em geral, que não, mas que seria necessário evitar temas chocantes como o próprio racismo, em decorrência dos padrões de criação de itens da própria avaliação. Isso seria um ponto de melhoria que precisaria ser debatido, pois para haver uma transformação no que é pensado a cerca da valorização da população negra, dentro do PAEBES e das avaliações de uma forma em geral, entrando em consonância com a legislação pertinente ao tema, seria necessário corroborar com o que é pensado ainda por Gomes (2012, p. 105):

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular na medida em que torna público e legítimo o 'falar' sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um 'outro', conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma 'harmonia' e nem 'quietude' e tampouco 'passividade' quando encaramos, de fato, que diferentes culturas e sujeitos que as produzem devem ter direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

Portanto, a pergunta sobre se há algum ponto relacionado à população negra que não deveria ser abordado em uma avaliação em larga escala, que se ateuve ao eixo de análise *A relação entre currículo, matriz de referência e a*

elaboração de itens no PAEBES, evidencia um ponto de melhoria a ser trabalhado. Afinal, muito embora a técnica de elaboração tenda a nortear aos Analistas em não abordar temas tidos como polêmicos, tratar questões que envolvam o racismo devem de alguma forma serem abordadas, mesmo que de uma forma não explícita.

As Analistas 2 e 3, ligadas a LP foram bem taxativas no que concerne a falta de conhecimento nessa área e até mesmo se mostraram bem preocupadas em como falar isso durante a entrevista. Ambas disseram que poderiam tentar trazer o negro como protagonista em suportes para futuras avaliações, o que seria um salto qualitativo, tendo em vista que apenas 1 item explicitava algo semelhante entre 2012 e 2016 no PAEBES.

As entrevistas trouxeram luz a outro ponto da avaliação: a montagem do teste. Não apenas na questão de elaborar itens, mas quem monta o teste também deve estar envolvido na intenção de valorizar essas questões e incluir itens que tratem da identidade negra de forma positiva na avaliação.

A preocupação dos entrevistados em escolher as palavras certas, ou mesmo ter cuidado em tratar o tema, por mais que desconhecessem as essências dele é um ponto que trouxe outra reflexão: será que se as entrevistas fossem feitas por uma pessoa branca e não negra – como foi o caso do entrevistador -, as respostas poderiam ter algum teor diferente? Talvez algo menos alinhado com o chamado coloquialmente de *pensamento politicamente correto*? Esse ponto não é o objetivo de investigação deste estudo, no entanto, pode ao menos ser um objeto de reflexão, tendo em vista que de fato a representação da identidade étnica dentro do PAEBES nos anos de 2012, 2014 e 2016 não corresponde aos desejos manifestados nas entrevistas.

Esse estudo, de maneira alguma quer remeter algum tipo de culpa por essa situação aos Analistas, mesmo porque, nem mesmo o próprio CAEd, enquanto instituição, tem culpa pela construção social e histórica do próprio Brasil, que relega a população negra a uma condição de subalternidade e isso se dá também no campo educacional. Além disso, conforme já foi mostrado no decorrer deste estudo, apesar de haver problemas no entendimento de como se valorizar a cultura e identidades negras, há certo nível de cumprimento da legislação pertinente ao assunto no CAEd. Os Analistas mesmo que tenham certa dificuldade por questões de formação com a temática, demonstram interesse pela mesma. Portanto, há uma necessidade de aperfeiçoamento, pois em certo nível a Lei é sim, cumprida. Tanto

que os fatos analisados e dissertados neste capítulo mostram que os anos verificados do PAEBES trazem essa necessidade de aperfeiçoamento no que tange a questão da representação da identidade étnica da população negra de forma a ter uma real valorização.

Neste sentido, no terceiro capítulo (seção 4) são propostas algumas alternativas para resolver essa questão, levando em consideração os dados analisados e a possibilidade de propor algo factível para o panorama apresentado que consistiu em identificar a necessidade de aprimoramento na maneira de valorizar a cultura, identidade e história da população negra dentro do PAEBES, o que se percebeu estar sendo feito de forma um pouco aquém do que se deveria. Além disso, percebeu-se a necessidade de aprimoramento dos Analistas no que tange ao conhecimento a respeito da temática étnico-racial referente à população negra. Essas duas questões serão abordadas no Plano de Ação Educacional (PAE) a ser construído no próximo capítulo.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E CULTURAS DA POPULAÇÃO NEGRA COM A ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O PROJETO PAEBES

Esse capítulo tem como objetivo propor um Plano de Ação Educacional para ampliar o tema *Representatividade da população negra no PAEBES*. Conforme já fora analisado nos capítulos anteriores (seções 2 e 3), há uma necessidade de aperfeiçoamento sobre como a identidade étnica da população negra vem sendo retratada no PAEBES. Por esse motivo, esse capítulo se propõe a apresentar estratégias no âmbito do banco de itens do CAEd para contribuir com essa questão. Afinal, aperfeiçoando a questão da representação da população negra no banco de itens do CAEd, fatalmente o PAEBES será afetado, tendo em vista que a avaliação é elaborada pelo CAEd.

Esse capítulo terá três subseções. A subseção 4.1 aborda a perspectiva de criação do PAE para o problema da necessidade de aperfeiçoamento da representação da população negra dentro do PAEBES. A subseção 4.2 aborda uma proposta de reuniões com os Analistas de CH e LP. A última subseção, a 4.3, trata uma proposta de descritores para o PAEBES a respeito da identidade e cultura da população negra.

4.1 FORMAS DE ABORDAGEM DO PAE PARA APERFEIÇOAR A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PAEBES

No capítulo anterior (seção 3) foi explicitado que muito embora o PAEBES, enquanto projeto, tenha itens que atendem a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ele invariavelmente necessita de um aperfeiçoamento no que tange ao processo de elaboração desses itens, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Portanto, percebeu-se que o grande problema não estava apenas na quantidade de itens encontrados que abordavam temas relacionados com a população negra, mas sim na forma como esses temas estavam sendo abordados na avaliação como um todo.

Entendido isso, elaborar um plano de ação que auxilie na reestruturação de como os itens podem tratar as questões étnicas se torna uma necessidade pedagógica e não apenas legal. Tendo em vista isso, nota-se que esse plano de

ação se tornará uma proposta para melhorar a qualidade do banco de itens do CAEd, e também – mas não apenas -, do Projeto PAEBES, no que concerne ao entendimento de qual seria a melhor forma de abordagem da história, identidade e culturas da população negra dentro da avaliação em larga escala.

Aperfeiçoar o banco de itens do CAEd é o caminho escolhido para tratar os itens, no que tange à questão da população negra, no PAEBES. Tendo em vista que os itens são produzidos pelo CAEd para serem usados no PAEBES, pensar em como abordar a temática envolvendo a população negra para o banco de itens, a partir das propostas que serão trabalhadas neste capítulo, se fazem o caminho natural para melhorar a mesma questão no PAEBES. Para tanto, será necessário observar que além da proposta estar alinhada com o que se observa na Lei 10.639/2003 ou 11.645/2008, ela também precisaria estar alinhada com o que se observa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, homologadas em 2017 e 2018 (BRASIL, 2003, 2008, 2017, 2018), respectivamente, e que hoje são uma referência para o currículo escolar, o que inclui a avaliação em larga escala.

A própria BNCC do Ensino Fundamental destaca, por exemplo, na área de CH, que um dos seus norteadores é o combate às desigualdades sociais (BRASIL, 2017), desigualdades essas que são exemplificadas pela questão racial brasileira conforme já explicitado no primeiro capítulo (seção 2) deste estudo. Além disso, a própria BNCC, tomando como exemplo a disciplina de História, destaca o direcionamento que deve ser trabalhado com as questões relacionadas à população negra quando menciona que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 401).

Portanto, para a elaboração deste plano de ação, é considerada a própria BNCC como norteadora para as ações propostas, bem como o que já fora trabalhado no segundo capítulo (seção 3), ao estruturar o quadro com orientações para observar a abordagem de temas relacionados à população negra em uma avaliação em larga escala, a partir do que fora construído com base nas discussões feitas por Gonçalves (2013), Gomes (2012) e Cavalleiro (2006).

Então a elaboração do plano de ação segue dois caminhos distintos, traçados a partir dos resultados obtidos no segundo capítulo (seção 3) deste estudo. Para isso, o plano aborda os seguintes pontos:

- criar uma estratégia de aproveitamento da estrutura de reuniões entre as equipes de CH e LP para capacitar os Analistas de Instrumento de Avaliações em como abordar as questões raciais, mais especificamente a da população negra, tendo em vista que foi detectado uma necessidade de complemento formativo por partes destes agentes;
- propor a criação de descritores específicos que abordem temas relativos à população negra dentro do projeto PAEBES, respeitando as perspectivas de antirracismo, diversidade sociocultural, descolonização do currículo, resistência e perspectiva emancipatória levantadas no segundo capítulo (seção 3).

A partir desses pontos traçamos um plano de ação exequível e possível dentro do contexto do próprio CAEd e dos agentes envolvidos no processo de elaboração. Pois, por sua vez deve-se entender os limites que esses agentes detêm e por consequência as possibilidades que eles têm para trabalhar com essa temática em uma perspectiva transformadora dentro do seu local de trabalho. Portanto, na próxima subseção é analisada a organização do primeiro dos pontos apresentados.

4.2 CAPACITAR OS ANALISTAS SOBRE COMO ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL EM UMA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

No segundo capítulo (seção 3), no decorrer das entrevistas com os Analistas de Instrumentos de Avaliação, um dos pontos em comum destacado pelos três Analistas entrevistados, foi a deficiência na formação que eles tiveram,

academicamente falando, para lidar com as questões raciais que envolvem a população negra. Embora os três tenham uma ampla experiência no que concerne à avaliação em larga escala pelo tempo em que trabalham no CAEd, no que se relaciona com a educação étnico-racial ainda é necessário certo aprimoramento. Além disso, nos itens analisados neste estudo, ficou latente que há a necessidade desse aprimoramento. Pensando nisso, a organização de uma série de capacitações com o foco nos Analistas responsáveis pela avaliação é uma proposta viável dentro do contexto em que estão inseridos.

Muito embora o CAEd trabalhe com a perspectiva de metas, ou seja, os Analistas, por exemplo, trabalham com metas e prazos, como em uma empresa¹⁵, mesmo não sendo uma empresa de fato e sim uma Fundação que lida com avaliação ligada à Faculdade de Educação de UFJF. Essa perspectiva de metas existe, mas mesmo assim, dentro do CAEd há, entre as equipes envolvidas com o processo de avaliação, a existência de reuniões para a discussão do andamento dos trabalhos correntes. E é esse espaço que poderia ser aproveitado para uma série de capacitações a respeito de como abordar a temática racial envolvendo a população negra dentro da avaliação conforme a proposta apresentada pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Organização da proposta de reuniões com os Analistas para discutir a questão da identidade e cultura da população negra na avaliação

O quê?	Capacitações para temas relacionados à população negra
Quem?	Analistas do CAEd das áreas de CH e LP
Onde?	Fundação CAEd
Por quê?	Alinhar a elaboração de itens com as perspectivas curriculares e pedagógicas relacionadas à população negra.
Quando?	Durante algumas reuniões das equipes no decorrer do ano laboral
Como?	Abordando a temática étnico-racial nas reuniões
Quanto?	Não há custo para a instituição

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁵ É ponto de nota que enquanto essa pesquisa era realizada, no ano de 2019, o CAEd passou para o *status* de Fundação, mantendo vínculo com a UFJF, passou a ter uma maior autonomia na execução de suas atividades por ser agora a Fundação CAEd.

Pensando nisso, além da necessidade de tornar a proposta viável, haveria a possibilidade de criar um cronograma para desenvolver essas capacitações. Esse cronograma seria pautado em trabalhar cada um dos 6 pontos convencionados no segundo capítulo (seção 3) para abordar de uma forma qualitativa as questões que envolvam a identidade e cultura da população negra. Sendo assim, as capacitações seriam pautadas em contemplar os seguintes pontos:

- antirracismo;
- diversidade sociocultural;
- descolonização do currículo;
- resistência negra;
- perspectiva emancipatória;
- protagonismo negro.

No entanto, deve-se ressaltar que o espaço destinado a essa proposta deve ser acordado com as respectivas coordenações, tendo em vista que os Analistas que seriam envolvidos nesse processo não detêm autonomia de decisão e estão subordinados a uma chefia imediata dentro da CIA. Se essa proposta fosse aprovada, seria necessário traçar um cronograma para definir os momentos em que as atividades de capacitação seriam trabalhadas e como esses pontos seriam atendidos. Pensando nessa perspectiva, uma possível ideia para um cronograma exequível pode ser baseada no Quadro 5.

Quadro 5 - Proposta de cronograma para capacitação formativa de Analista para elaboração de itens voltados a valorização da identidade e culturas da população negra

(continua)

Temática	Tempo para tratar o tema	Formas de abordagem
Descolonização do Currículo	1ª e 2ª reuniões	Conceituar o tema. Refletir sobre o currículo eurocêntrico e verificar através de boletins de resultado como a aplicação desse conceito pode ser necessária dentro da avaliação
Antirracismo	3ª reunião	Esclarecimento do conceito; um rápido histórico da importância de se trabalhar a temática étnico-racial e esclarecer a relação entre racismo e currículo
Diversidade sociocultural	4ª reunião	Abordar o conceito de diversidade sociocultural e mostrar como a população negra se encaixa nele. Tentar entender qual é o público das avaliações em larga escala e como o currículo se relaciona com essas questões
Resistência	4ª reunião	Conceituar o tema. Debater o contexto educacional e a posição da população negra dentro do contexto. Buscar refletir a necessidade de valorizar a identidade negra como uma forma de resistência
Perspectiva Emancipatória	5ª e 6ª reuniões	Conceituar o tema. Buscar debater formas de criar itens que saiam da visão tradicional eurocêntrica destinado ao negro. Discutir escolhas de suportes e formas de abordagem

Temática	Tempo para tratar o tema	Formas de abordagem
Protagonismo negro	6ª reunião	Conceituar o tema. Aqui ampliar a discussão das formas de abordagem a fim de valorizar a trajetória histórica, cultural e identitária da população negra dentro da avaliação. Se houver a possibilidade, pensar na criação de <i>itens espelho</i> em conjunto para testar a apreensão da temática

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da elaboração desse cronograma de capacitação seria mais simples organizar os eventos e dispô-los de acordo com as possibilidades das reuniões. Um ponto de destaque é que os momentos de estudo não necessariamente precisam ser em sequência, podendo ficar condicionadas à disponibilidade das equipes.

Outra questão é que as abordagens dos temas podem seguir as necessidades apresentadas pelas equipes, tendo em vista que as áreas de CH e LP dispõem de perspectivas de abordagens diferentes. Na disciplina de LP, por exemplo, a pesquisa identificou uma necessidade mais ampliada para se capacitar com relação à temática, talvez com a participação de alguém que entenda sobre o tema externo à equipe, esse fato não foi identificado na equipe de CH, pois há profissionais que trabalham e entendem da temática que poderiam atuar como capacitadores. Pensado nisso, se torna fundamental entender como cada um dos pontos destacados poderia ser trabalhado nessas possíveis reuniões entre as equipes.

Nesse caso não caberia uma discussão demasiadamente acadêmica sobre as categorias de análise mostradas, tendo em vista que se trata de um ambiente essencialmente profissional. No entanto, a apropriação dos conceitos é algo que necessariamente precisa passar pelo crivo acadêmico. Nesse ponto, o presente estudo contribui, tendo em vista que os pontos acima foram trabalhados no decorrer do segundo capítulo (seção 3), trazendo consigo uma série de referências sobre a

temática. Além disso, essa proposta de capacitação deve ser feita, se possível, como já dito anteriormente, com a supervisão de alguém que domine e entenda o assunto.

Essa proposta de capacitações sozinha não sana o problema, porém, é uma resposta direta aos eixos de análise *A formação dos Analistas responsáveis pela elaboração de itens no CAEd e as formações do CAEd para a elaboração de itens em Ciências Humanas e Língua Portuguesa, além do lugar da cultura afro-brasileira nessas formações*. Pois, atua justamente em um dos pontos de melhoria detectado por essa pesquisa: a necessidade de aprimoramento na formação dos Analistas de Instrumentos de Avaliação com relação a temáticas que envolvam história, cultura e identidade da população negra. Com isso, essa ação ficaria estruturada da forma prevista nos quadros 4 e 5.

Juntamente com essa ação seria necessário aplicar outra que visa contemplar os dados coletados neste trabalho e que remetem ao eixo *Relação entre currículo, matriz de referência e a elaboração de itens no PAEBES*, que é mais bem detalhada na próxima subseção.

4.3 A CRIAÇÃO DE DESCRITORES QUE VALORIZEM A CULTURA E IDENTIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA NO PROJETO PAEBES

Propor descritores que abordem diretamente pontos que sigam a linha de valorização da cultura, história e identidade da população negra é uma das ações do presente PAE, que tem como objetivo aperfeiçoar a forma como essas temáticas são trabalhadas no PAEBES, e conseqüentemente, servindo de referência para outros projetos de avaliação em larga escala.

Para executar essa ação, como já mencionado anteriormente, há de se observar o que é pedido pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018), como base de referência para compor a estrutura da proposta de descritores. Além disso, outro documento que deve ser observado é o Guia de Elaboração de Itens (CAED, 2014), um documento cunhado no próprio CAEd e que é um balizador para o processo de elaboração dos itens na instituição. Muito embora o Guia tenha uma orientação mais voltada para a área de LP, ele se torna uma referência obrigatória para todas as disciplinas que produzem avaliações em larga escala na instituição. A partir disso, analisando os eixos da BNCC, começando inicialmente pela área de CH, e focando

no 9º ano do EF e no 3º ano do EM, justamente as etapas avaliadas no PAEBES, podemos perceber que há uma possibilidade para a criação de uma proposta de descritores que atenda às necessidades detectadas no segundo capítulo (seção 3), muito embora os entrevistados tenham ressaltado que não haveria uma necessidade direta de criação de tais descritores, as evidências obtidas na análise de itens, principalmente levando em consideração o quantitativo de itens encontrados, revelam uma direção oposta à opinião dos Analistas. Logo, para garantir que de fato em todas as edições do projeto existam itens relacionados com a temática é necessário criar descritores claros que abordem tal problemática. Para tanto, o Quadro 6 sugere uma organização para a cunhagem desta proposta.

Quadro 6 - Organização da proposta de elaboração de descritores a respeito da população negra no projeto PAEBES

O que?	Elaboração de descritores com temática étnico-racial para o PAEBES
Quem?	Analistas do CAEd das áreas de CH e LP
Onde?	Fundação CAEd
Por quê?	Alinhar a elaboração de itens com as perspectivas curriculares e pedagógicas relacionadas à população negra
Quando?	Durante os processos de revisão da matriz de referência do PAEBES
Como?	Integrando a temática étnico-racial na matriz de referência do PAEBES
Quanto?	Não há custo para a instituição

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 6 estabelece uma relação de clareza com o interlocutor e facilita no entendimento da proposta de intervenção.

Pensando nisso e observado o que é proposto tanto na BNCC (BRASIL, 2017), o que de certa forma entra em consonância com o próprio currículo do estado, como já observado no primeiro capítulo (seção 2) deste estudo, podemos notar que na área de CH, na disciplina de História, no 9º ano do EF, há uma série de habilidades que suscitam a temática étnico-racial. Prova disso fica por conta das seguintes habilidades:

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. [...]

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. [...]

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. [...]

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. [...]

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. [...]

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, 2017, p. 429-433).

Com isso, nota-se que na própria BNCC, há 7 habilidades, em 37, no 9º ano da disciplina de História que abordam questões ligadas à população negra, o mesmo não ocorre na disciplina de Geografia no 9º ano na BNCC, em que não há nenhuma habilidade dedicada a questões relacionadas a população negra (BRASIL, 2017). Porém, a situação é diferente na BNCC do EM (BRASIL, 2018).

Na BNCC do EM da área de Ciências humanas não há uma separação explícita das disciplinas (BRASIL, 2018). Sendo que as competências e habilidades são comuns tanto para História, quanto para Geografia e as demais disciplinas da área. Também não há uma definição clara de quais etapas cada habilidade deve ser trabalhada. O que abre um leque de possibilidades para se trabalhar as habilidades em mais de uma etapa se assim for necessário. No entanto, a habilidade relacionada com a temática desse trabalho, na área de CH, está disposta da seguinte maneira:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BRASIL, 2017, p. 579).

Essa habilidade, pertencente à competência 6 da BNCC de EM, pode ser usada como base tanto para História quanto para Geografia. A partir disso, uma

proposta de descritor para o PAEBES para a área de História que abarque as discussões feitas até aqui, poderia se enquadrar no tópico que trabalhe a respeito da *Memória, identidades e representações sócio culturais* e no tópico *Ética, cidadania e direito* tanto no 9º ano do EF, quanto no 3º ano do EM, poderiam seguir as descrições:

- identificar a diversidade sociocultural da população negra no contexto brasileiro;
- compreender a afirmação da identidade cultural da população negra como forma de resistência;
- identificar a contribuição das culturas negras para a formação sociocultural da população brasileira;
- analisar a atuação de movimentos sociais no combate a práticas racistas no contexto brasileiro.

As propostas de descritores para o PAEBES são para uma matriz de referência com no máximo 24 descritores, padrão similar ao de hoje. Além disso, apesar de não abordarem todos os temas referentes à identidade e cultura negras, a presença de descritores garante itens que abordem, de alguma forma, temas que valorize a cultura e identidades dessa população.

Para a disciplina de Geografia, também para 3º ano, quanto para o 9º ano, há as seguintes propostas, referentes aos mesmos tópicos da disciplina de História:

- identificar aspectos da diversidade cultural da população negra em diferentes territórios;
- analisar práticas de resistência cultural da população negra em diferentes territórios;
- analisar os direitos de populações negras tradicionais (quilombolas) como modificadoras do espaço geográfico.

Essas habilidades, tanto de História, quanto de Geografia podem ser utilizadas em ambas as etapas mencionadas e contemplariam bem a necessidade de garantir itens de qualidade a respeito dessa temática, pois sempre haveria itens

relacionados com a mesma nas avaliações e com o direcionamento adequado, já trabalhado nesta pesquisa.

Já na área de Linguagens, mais especificamente para Língua Portuguesa, no 9º EF e no EM não há nenhuma habilidade específica que trate explicitamente a população negra. No entanto, na competência 5, do EM a descrição da própria competência traz as seguintes informações: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2017, p. 495). Com isso abre-se uma gama de oportunidades para trabalhar o tema em uma avaliação externa, como é o exemplo do PAEBES.

No entanto, tanto a BNCC de Linguagens, quanto as matrizes de referência do PAEBES de LP, focam-se na questão textual e gramatical, o que inviabilizaria uma proposta mais acentuada de descritores para compor uma proposta de matriz de referência. Porém, mesmo assim, no tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos*, há a possibilidade de se criar descritores com as seguintes propostas:

- relacionar gêneros textuais com a diversidade étnica;
- identificar o protagonismo de diferentes grupos sociais (indígenas, negros, mulheres) na produção de gêneros textuais.

Apesar de não ser o ideal apenas dois descritores com uma temática que abarque as questões étnico-raciais, ainda mais em um contexto de baixíssima representatividade retratado na avaliação e LP, é um passo importante para o mesmo contexto. Afinal, passaria a existir uma garantia da existência de descritores para tratar dessas questões na avaliação. Consequentemente passaria a existir mais itens e juntamente com a proposta da capacitação, os mesmos atenderiam as demandas suscitadas por toda a problemática étnico-racial orientada pela população negra.

Um ponto de ressalva na disciplina de LP é que a construção de itens para a disciplina é pautada de uma forma mais acentuada pelas regras descritas no Guia de Elaboração de Itens do CAEd. O Guia limita, dentre outras coisas, as formas de construção e escolha dos suportes, o que pode ou não ser usado como suporte,

como construir um comando e as alternativas e principalmente o que pode ou não ser usado como temática para a elaboração de itens (CAED, 2014). Apesar de todas as disciplinas que fazem parte das avaliações em larga escala da instituição em tese seguirem o guia, em LP isso se torna mais evidente e pode agir como um limitador até mesmo para a construção de descritores mais abrangentes que atendam a forma de elaboração de itens proposta no documento.

Este capítulo se focou na construção de um PAE simples, porém exequível dentro das possibilidades que o CAEd, enquanto instituição apresenta para os Analistas responsáveis pela avaliação. Muito embora, a questão da construção de descritores que garantiriam a presença de itens com temática negra dentro das avaliações seja, de certa forma, crucial para esse objetivo, as capacitações garantiriam a qualidade dos itens dentro dos 6 pontos propostos para que um item que vise valorizar a identidade, cultura e história da população negra precise ter.

Com essa proposta espera-se contribuir para as reflexões em torno da valorização que a população negra tanto merece no âmbito do currículo escolar, somando-se a outras ações que devem ser combinadas em outros espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a identidade étnica da população negra é retratada nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Para isso, lançou mão de uma análise dos itens produzidos para essa avaliação em larga escala pertencentes aos primeiros cadernos de testes do ano de 2012, 2014 e 2016. Após a constatação de que dos 324 itens analisados dentro destes 3 anos, nos 9º anos do EF e 3º anos do EM, haviam apenas 12 itens que tratavam de alguma temática relacionada com a população negra, verificou-se a existência de um problema, não só quantitativo, mas também qualitativo dentro do contexto global da avaliação. Afinal, se pensarmos a partir do currículo escolar, há determinações legais para a existência e valorização da identidade e culturas negras no currículo, isso a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), então a avaliação também deveria contemplar essas questões de forma satisfatória, tendo em vista que a avaliação em larga escala também é parte do currículo.

Além dessas questões, técnicas e metodológicas, esta pesquisa trouxe como desafios a própria coleta de dados a respeito do tema. Porque, como discutido ao longo do trabalho, muito embora haja de fato uma forma de tratativa sobre temas que envolvam a população negra na avaliação, ela pode ser considerada incipiente. Muito embora ela exista. Na verdade, a maior parte das temáticas que envolva a população negra, seja no contexto escolar ou não, é tratada de uma forma muitas vezes marginal, usando a concepção original da palavra. Além disso, quantos trabalhos que relacionam identidade negra e avaliação sejam sobre o PAEBES ou qualquer outro projeto existem na academia? Creio que não muitos. Isso explica a dificuldade extrema em conseguir bibliografia relacionada à relação entre identidade negra e avaliação diretamente, como apontado no decorrer do texto.

Falar da população negra na educação, embora seja necessário, ainda é encarado com certo distanciamento, e isso pode, ou não, ter refletido na dificuldade em se conseguir contato na própria Secretaria de Educação do Espírito Santo para conseguir uma entrevista sobre o tema.

Partindo para o que foi trabalhado no decorrer dos capítulos que compõe esta dissertação, no primeiro capítulo (seção 2) todo esse contexto foi descrito de forma a direcionar as análises feitas nos itens no segundo capítulo (seção 3). No

decorrer desse capítulo, ao juntar a base de dados colhida com as entrevistas com os Analistas de Ciências Humanas e Língua Portuguesa do CAEd, pode-se perceber que a necessidade de aprimoramento da elaboração de itens que tratasse da valorização da população negra era algo a ser considerado. Apesar dos poucos itens, o CAEd, enquanto instituição cumpre a legislação, logo a real necessidade era de fato otimizar essa elaboração.

A pesquisa buscou sistematizar uma série de pontos que deveriam ser observados para itens que se alinhem ao que as orientações curriculares a respeito da população negra pedem, com isso 6 pontos foram destacados: i) antirracismo; ii) diversidade sociocultural; iii) descolonização do currículo; iv) resistência negra; v) perspectiva emancipatória; vi) protagonismo negro. Esses pontos representam a sistematização da bibliografia pertinente ao tema utilizado nesta pesquisa, com destaque a Gomes (2012), Gonçalves (2006) e Munanga (2015).

Percebeu-se, durante a pesquisa, que a construção do PAE deveria ser focada em dois eixos: capacitar e garantir. Capacitar os Analistas responsáveis pela elaboração dos itens e garantir a existência de bons itens com temática étnico-racial na avaliação, ou seja, no PAEBES. Com isso, o PAE foi construído para focar nessas duas metas, propondo um cronograma de capacitações com objetivos claros para as mesmas e uma série de propostas de descritores para abordar a temática, tendo referenciada a BNCC de EF e EM (BRASIL, 2017, 2018) como balizadores.

Com isso, essa pesquisa espera contribuir para ampliar a percepção da perspectiva curricular da avaliação em larga escala – que também faz parte do currículo –, e principalmente que a mesma, como pertencente ao currículo, deve abordar com qualidade a valorização da população negra. O PAEBES foi o projeto escolhido para problematizar essa questão, mas poderia ser qualquer outro projeto de avaliação em larga escala nesses moldes. Além disso, o que foi feito neste trabalho pode ser replicado com outros temas como a questão de gênero, por exemplo.

Este trabalho também mostra a necessidade de se discutir essas temáticas na própria formação dos professores. Nas entrevistas com os Analistas uma fala que foi unânime foi a lacuna na formação acadêmica a respeito dessa temática. Isso acaba culminando com os distanciamentos e dificuldades encontrados em como trabalhar a temática, não somente na avaliação, mas em todo o contexto escolar. Muitos usam o discurso de que é necessário tratar, acham importante, mas como

fazer isso? E o mais importante: por que fazer? Afinal, só se faz algo que se entende o motivo. Creio que este trabalho ajuda a elucidar, ao menos no que concerne a avaliação, a real necessidade de se mostrar a diversidade das identidades que compõe o contexto social brasileiro, em especial se tratando da população negra brasileira.

Este estudo não pode ser encarado como algo encerrado. Afinal, ele avalia um projeto, talvez em outros o resultado seja diferente. As questões contextuais com relação aos estados e municípios em que uma avaliação é direcionada influencia muito na forma como os temas relacionados ao teste podem aparecer. Logo, entender como a população negra é retratada em outras avaliações é uma possibilidade de ampliação plausível. Além disso, pode ser útil também para professores ou profissionais que trabalhem em secretárias que queiram pensar a respeito do espaço destinado a população negra dentro das avaliações externas e como inserir as temáticas relacionadas a essa população dentro do aspecto curricular.

No contexto atual, político e social que o Brasil enfrenta, pesquisas que visem valorizar populações e grupos historicamente entendidos como minorias são de fundamental importância para defender a conquista de espaço dentro dessa sociedade desigual. Mais do que isso, garantir a permanência dessas populações nos espaços conquistados e que por direito historicamente também são e devem ser seus.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores. *In*: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert (Orgs.). **Depois, o Atlântico**: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. Juiz de Fora. UFJF, 2010. p. 65-82.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar Araújo. Cotas no país da 'Democracia Racial': alguns elementos da atuação política do Movimento Negro Contemporâneo. *In*: VISCARDI, Cláudia M.R; DELGADO, Lucília de A. Neves (Orgs.). **História Oral**: Teoria, Educação e Sociedade. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006. p. 57-74.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 375-380.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 510-522.
- BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: FinoTraço, 2012.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

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

CAED. **Planejamento, Execução e Monitoramento da Pesquisa de Avaliação: 2016-2019**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, [ca. 2016].

CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 12-26.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDUC, 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Revista contextual PAEBES** – 2016. Juiz de Fora/MG: CAEd/UFJF, 2016.

EYNG, Ana Maria. Currículo e Avaliação: duas facetas da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5080/14697>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 476-498, out/dez. 1993. Disponível em: sielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0476.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 7 nov. 2018.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.2, n.1, p. 27-33, 2013.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A Lei 11.645/2008 e a sua abordagem nos livros didáticos do Ensino Fundamental. **Entretextos**, Londrina,

v.13, n. 2, p. 33- 54, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/13888>.
Acesso em: 3 out. 2019.

LOPES, Eneida de Souza. Relações étnico-raciais no contexto escolar. *In*: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert (Orgs.). **Depois, o Atlântico**: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. Juiz de Fora. UFJF, 2010. p. 99-112.

MORAES, Tatiane; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. O novo currículo da educação básica brasileira: possibilidades e desafios. *In*: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, VII, 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: [s. n.], 2015. p. 2897-2914.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62. p. 20-31, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 67-74.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzy. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava, v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/2096/1799>. Acesso em: 22 jul. 2018.

RÉGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 53-75.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SARAIVA, Robertson; SIMÕES, Maria Cecília dos Santos Ribeiro; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. Além do direito ao acesso: o AVALIA-BH e a distribuição dos alunos no baixo desempenho sob o viés raça-cor. *In*: MAGALDI, Juliana Alves; ROMERO, Sheila Rigante; HARA, Johnny Marcelo; RIVELLI, Helena (Orgs.). **Casos de Gestão**:

Políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: CAEs/FADEPE/JF. 2014. p. 52-63.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os direitos sociais como direitos fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988.**

[s./]: [s.n.], [2008?]. Disponível em:

http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/artigo_Ingo_DF_sociais_PETROPOLIS_final_01_09_08.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; EQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, VII, 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em:

[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20CURRICULO%20ESCOLAR%20E%20AS%20AVALIACOES%20EM%20LARGA%20ESCALA.pdf)

[%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20CURRICULO%20ESCOLAR%20E%20AS%20AVALIACOES%20EM%20LARGA%20ESCALA.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20CURRICULO%20ESCOLAR%20E%20AS%20AVALIACOES%20EM%20LARGA%20ESCALA.pdf). Acesso em: 29 jul. 2018.

STRIEDER, Inácio. Democracia racial - A partir de Gilberto Freyre. **Perspectiva Filosófica**, [s./.] vol. VIII, n. 15, p. 11-29, jan-jun/2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os Analistas de Ciências Humanas e Linguagens da Coordenação de Instrumentos de Avaliação do CAEd

Prezado(a), _____

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa a respeito da representação da identidade étnica da população negra no projeto PAEBES para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

IDENTIFICAÇÃO: _____

FORMAÇÃO: _____

CARGO: _____

1- Sua formação como profissional (seja em Ciências Humanas ou Linguagens), abordou questões relativas à diversidade étnica em especial a da população negra? Se sim, como avalia o conhecimento adquirido para compreender as demandas educacionais sobre essa população? Se não, o que representa a falta desse conhecimento para a sua formação profissional?

2- Como você compreende a necessidade de legislações que garantam a representação da população negra no âmbito do currículo escolar?

3- Qual o seu conhecimento a respeito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

4- Como você analisa as possibilidades de trabalho educacional a partir das propostas dessas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

5- Como você analisa o lugar destinado a população negra no contexto escolar?

6- Como você analisa o lugar destinado a população negra no contexto das avaliações externas?

7- A partir da sua experiência profissional como Analista de Instrumentos de Avaliação, qual é a importância que atribui para tratar de temas relativos à diversidade na matriz de referência e no processo de construção dos testes (da elaboração a montagem)?

8- Como você analisa o espaço destinado as representações das diversas identidades étnicas dentro das avaliações externas em que você já participou da construção?

9- Como as representações das identidades étnicas são distribuídas dentro das avaliações externas?

10- Sobre o PAEBES e sua relação com o tema dessa entrevista. Como é possível abordar temas ligados à população negra nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens dentro desse projeto? Haveria alguma especificidade que deve ser abordada?

11- Deveria haver descritores que abordassem diretamente habilidades relacionadas à identidade negra nas matrizes de referência, ou os descritores existentes já são suficientes para isso? Se a resposta for não, explique os porquês.

12- Uma maior representação da população negra no teste traria algum impacto positivo na avaliação? Se sim, qual impacto? Se não, por quê?

13- Sobre o que você conhece a respeito da cultura negra, há algum tema que julgue inadequado em ser abordado dentro das avaliações e do próprio currículo? Se sim, qual tema? Se não, por que não acha?

14- A partir da sua perspectiva profissional, quais as melhores formas para ampliar a representatividade da população negra dentro do PAEBES?

15- Como uma formação continuada do CAEd, que abordasse temas relativos a diversidade étnica, poderia contribuir para o seu desempenho profissional enquanto Analista de Instrumentos de Avaliação?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A representação da identidade étnica da população étnica no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)”. Nesta pesquisa se pretende investigar de que forma a abordagem de temas étnico-raciais, ligados a população negra, está sendo representada dentro do Projeto Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a necessidade de entender como se dá a forma de representação da identidade étnica da população negra no referido projeto.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: uma série de entrevistas semiestruturadas com alguns Analistas de Instrumentos de Avaliação do CAEd/UFJF para a obtenção de dados sobre o tema pesquisado. A pesquisa contribuirá para a criação de estratégias para otimizar a elaboração de itens das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, adequando-as a estrutura legal ligada às temáticas étnico-raciais.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. 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.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A representação da identidade ética da população étnica no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

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

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

Fone: (32) 98839-0740

E-mail: danielo.mestrado@caed.ufjf.br

ANEXO A – Termo de autorização para utilização de itens na pesquisa

Prezado (a) responsável pelo Departamento Jurídico da Fundação CAEd

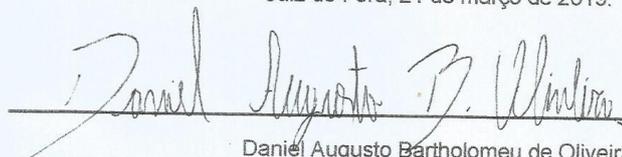
Eu, Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira, aluno do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e colaborador da Fundação CAEd, venho por meio deste solicitar a permissão para disponibilizar em minha dissertação a cópia de 12 itens que foram aplicados no Projeto PAEBES nos anos de 2012 e 2014. São eles: G090003E4, G090005E4, G090007E4, G090008E4, H100042C2, P40261, H110063E4, H493EMH_199, H120032E4, H11281MG, H120272F5, G120118F5. Esses itens são fundamentais para o desenvolvimento analítico de minha pesquisa intitulada: "A representação da identidade étnica da população negra no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)" Todos esses itens são das áreas de Ciências Humanas e Língua Portuguesa. Além disso, trabalho na Coordenação de Instrumentos de Avaliação e atuo, em especial, com os processos de elaboração e revisão dos itens avaliativos em História, ou seja, possuo contato com a temática da pesquisa e seus desdobramentos.

A solicitação para essa consulta baseia-se em buscar entender como a população negra está sendo retratada no projeto PAEBES, quais as características dos itens no que tange a sua adequação a temática étnico-racial que permeia o tema, bem como sua relação com o currículo, processo de elaboração de itens, matrizes de referência, avaliação em larga escala e o que preconiza a legislação que embasa essa temática (em especial as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Os referidos itens foram escolhidos em um universo de 298 itens aplicados nos primeiros cadernos do PAEBES dos anos de 2012, 2014 e 2016 (esse último ano não apresentou nenhum item adequado para análise do objetivo da pesquisa).

Por fim, comprometo-me a tratar os itens de forma meramente pedagógica e a utilizá-los tão somente para fins de análise decorrentes desta pesquisa.

Desde logo agradeço pela atenção.

Juiz de Fora, 21 de março de 2019.


Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira

De acordo
MOL