

Ciências humanas no ciclo de alfabetização: matrizes de referência de avaliação e BNCC

Human sciences in the literacy cycle: assessment reference matrices and BNCC

Ciencias humanas en el ciclo de alfabetización: matrices de referencia de evaluación y BNCC

Miriam Raquel Piazz Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

miriamraquelpiazz@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0001-1605-9627>

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “Avaliações Externas no Ciclo de Alfabetização: Matriz Curricular de Referência em Ciências Humanas e itens exemplares em diálogo com a BNCC”, que teve como questão “a matriz de referência para as avaliações em larga escala está alinhada ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?” O objetivo do artigo é apresentar o estudo sobre as matrizes de referência de Ciências Humanas História/Geografia no primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), articuladas à BNCC. A metodologia se constituiu em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Quanto aos resultados, foi possível estabelecer algumas relações entre a BNCC, a Geografia Crítica e a História e as Matrizes de Referência de Avaliação da Geografia e História no 1º bloco do Ensino Fundamental, adequando os descriptores e as classes dessas matrizes às habilidades apresentadas na BNCC.

Palavras-chave: Avaliação. Ciências Humanas. Ensino Fundamental 1. BNCC.

Abstract

This article is an excerpt from the research titled “External Assessments in the Literacy Cycle: Curricular Reference Matrix in Human Sciences and exemplary items in dialogue with the BNCC”, which had the question “is the reference matrix for large-scale assessments aligned with what the National Base proposes Common Curricular (BNCC)?” The objective of the article is to present the study on the reference matrices of Human Sciences History/Geography in the first cycle of the Initial Years of Elementary School (1st, 2nd and 3rd years), linked to the BNCC. The methodology consisted of qualitative research of a bibliographical nature. As for the results, it was possible to establish some relationships between the BNCC, Critical Geography and History and the Geography and History Assessment Reference Matrices in the 1st block of Elementary School, adapting the descriptors and classes of these matrices to the skills presented in the BNCC.

Keywords: Assessment. Human Sciences. Elementary School 1. BNCC.

Resumen

Este artículo es un extracto de la investigación noble “Evaluaciones Externas en el Ciclo de Alfabetización: Matriz de Referencia Curricular en Ciencias Humanas y elementos ejemplares en diálogo con la BNCC”, que tuvo como pregunta “¿la matriz de referencia para evaluaciones de gran escala está alineada con lo que propone la Base Nacional Curricular Común (BNCC)?” El objetivo del artículo es presentar el estudio sobre las matrices de referencia de Historia/Geografía de las Ciencias Humanas en el primer ciclo de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria (1º, 2º y 3º años), vinculado al BNCC. La metodología consistió en una investigación cualitativa de carácter bibliográfico. En cuanto a los resultados, fue posible establecer algunas relaciones entre las Matrices de Referencia de Evaluación de Geografía e Historia Críticas BNCC, Geografía e Historia Críticas y Geografía e Historia en el 1er bloque de Educación Primaria, adaptando los descriptores y clases de estas matrices a las competencias presentadas en el BNCC.

Palabras clave: Evaluación. Ciencias Humanas. Educación Primaria 1. BNCC.

Artigo recebido em: 21/08/2024 | Aprovado em: 10/07/2025 | Publicado em: 16/07/2025

Como citar:

MACHADO, Miriam Raquel Piazz. Ciências humanas no Ciclo de Alfabetização: matrizes de referência de avaliação e BNCC. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 15, p. 1-15, e45695, 2025. ISSN 2237-9444.

DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2025.v15.45695>



Esta revista está licenciada sob a licença Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

1 Introdução

Este artigo apresenta pesquisa realizada, na qual voltamo-nos especialmente para questões específicas da Matriz Curricular de Referência para Avaliação em Ciências Humanas/ Geografia e História. Nesse prisma, temos especial interesse no trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Bloco de Alfabetização, 1º, 2º e 3º anos), pela relativa carência de pesquisas realizadas sobre aspectos teóricos e práticos da avaliação em larga escala no campo das Ciências Humanas neste segmento de ensino, a despeito de muitas experiências bem-sucedidas.

As crianças dos Anos Iniciais efetivam ao longo de sua trajetória escolar o processo de alfabetização, que não se conclui nos primeiros anos de escolarização, mas vai se aperfeiçoando à medida que são expostas a diferentes estímulos, tanto da área específica da língua materna, como de outros campos do conhecimento. A área de Ciências Humanas tem o seu papel nesse desenvolvimento, pois, a partir de vivências e experiências desenvolvidas nessa área, por meio de projetos inter/transdisciplinares, é possível dialogar com o seu cotidiano e levar para a sala de aula conteúdos e conceitos que solidificam os conhecimentos básicos para sua inserção na sociedade letrada.

O investimento em pesquisa na área das Ciências Humanas, a compreensão do que é importante para a criança na fase da Alfabetização e Letramento constitui um importante campo de pesquisa para romper com as fragmentações do Currículo, assim como facilitar a criação de instrumentos que nos digam, de maneira mais fidedigna possível, o que é essencial que o educando tenha apropriado na Educação Básica.

É preciso compreender que a sociedade mudou, as crianças e adolescentes de hoje não são como as de décadas anteriores, o acesso à tecnologia se multiplicou para uma parcela significativa da população e tem-se interesses bem múltiplos, que estão intimamente ligados às várias realidades e culturas que se apresentam num país de dimensões continentais como o nosso. Diante de tanta multiplicidade, não é concebível poupar nossas crianças e adolescentes do conhecimento socialmente construído a partir de suas realidades, para daí aprofundar e desenvolver. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica trazem isso bem definido, ratificando o que a LDB/96 já apontava em seu art. 14, “[...] o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz as unidades temáticas base que precisam ser trabalhadas com os alunos na História nos anos iniciais do ensino fundamental, divididas nos anos escolares, tais como: “mundo pessoal; meu lugar no mundo; eu, meu grupo social e meu tempo; a comunidade e seus registros; as formas de registrar as experiências da comunidade; o trabalho e a sustentabilidade na comunidade; as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que vive; a noção de espaço público e privado; transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; circulação de pessoas, produtos e culturas; as questões históricas relativas às migrações; povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; registros da História: linguagens e culturas” (Brasil, 2018, p. 406-415).

Na Geografia, as unidades estão assim distribuídas nos primeiros anos da escolarização: “o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida” (Brasil, 2018, p. 371-379).

Fazendo o cruzamento do que a BNCC propõe e as matrizes de referência para avaliação, pode-se chegar a resultados importantes sobre o processo que se dá no interior das escolas e contribuir para que os conhecimentos da área de Humanas sejam mais valorizados e discutidos.

Portanto, a questão que nos apresenta é: a matriz de referência para as avaliações em larga escala está alinhada ao que propõe a BNCC?

Para responder à pergunta temos como metodologia uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico sobre os conteúdos das Ciências Humanas História e Geografia para os anos iniciais, seguida de análise e reformulação das matrizes de avaliação em consonância com a BNCC (Brasil, 2018).

Desta forma, o objetivo deste artigo é apresentar o estudo desenvolvido sobre as matrizes de referência de Ciências Humanas História/Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), articuladas à BNCC e os resultados desse estudo.

2 Metodologia

Neste trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico sobre os conteúdos das Ciências Humanas História e Geografia, para em seguida analisar as matrizes de referência existentes e relacioná-las com a BNCC.

A pesquisa qualitativa “considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico” (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022, p. 207).

Dentro do arcabouço da pesquisa qualitativa, utilizamos a pesquisa bibliográfica que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos” (Cervo; Bervian, 1983, p. 55). Dessa forma, seu objetivo, de acordo com esses autores é “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

Isto posto, através da metodologia descrita, buscamos aprofundar nossas concepções sobre o tema aqui proposto no que se refere à História e Geografia no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua interface com a BNCC e as avaliações externas, fizemos algumas buscas em portais de relevância para a pesquisa. Ao encontrarmos artigos relacionados, copiamos seu resumo, a fim de podermos voltar a eles em momento oportuno. Preferimos artigos datados nos últimos cinco anos, quando da efetivação da BNCC nas escolas, mas, alguns nos chamaram atenção por seu referencial teórico, então, mesmo estando há mais tempo do que o definido por nós, fizemos seu estudo.

Para iniciar a revisão de literatura, buscamos no Scientific Electronic Library Online (SCIELO)¹ pelas palavras chave “Ciências Humanas e BNCC”. Encontramos um artigo relacionado ao Ensino Médio. Nova busca foi feita usando as palavras chaves

“Ciências Humanas e Ensino Fundamental”, não foram encontrados resultados. Também usando “História e Geografia e a BNCC”, não encontramos resultados. Usando as palavras chaves “História e Geografia”, foram encontrados 103 resultados. Apenas dois relacionados a esse trabalho, o primeiro de 2009 e o segundo data de 2001, anterior à promulgação da BNCC, então, não diretamente associado ao nosso tema e também fora do recuo temporal definido por nós.

No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2023), ao usar as palavras chave “Ciências Humanas e BNCC”, apareceram 14 trabalhos, sendo que a maioria se referia a questões do Ensino Médio e ao viés político que o tema suscitou na última década. Destacamos um artigo, mas fora do recurso temporal. Com as palavras-chave: “História, Geografia e Ensino Fundamental”, tivemos a ocorrência de 15 textos, mas nenhum deles ligado diretamente a este trabalho.

Usando outra base de dados, buscamos no portal CAPES pelas palavras chave “BNCC e História e Geografia”, encontrando 154 registros. Destacamos quatro artigos relacionados com o nosso estudo.

Nova busca no SCIELO, palavras chave “Matriz curricular e História”. Dos oito registros encontrados, apenas um se direcionava à escola básica, mas de 2006. Usando as palavras chaves “Matriz Curricular e Geografia”, apenas um artigo relacionado. Usando as palavras chave “Geografia anos iniciais”, apareceram sete artigos, apenas dois dentro do recuo temporal. Utilizando as palavras chaves “História anos iniciais”, achamos 75 artigos, dentre os quais se destacaram quatro artigos, apenas um dentro do recuo temporal.

A partir das consultas realizadas, e sabendo que a BNCC foi criada há bem pouco tempo, percebemos que é muito importante apresentarmos estudos onde se apresente as “Ciências Humanas no Ensino Fundamental” ou “As Ciências Humanas nos anos iniciais”, pois os trabalhos ainda são incipientes diante a importância dos conteúdos curriculares para as crianças e seu desenvolvimento.

Além disso, não basta o desenvolvimento dos conteúdos, o desenvolvimento do currículo escolar. É fundamental que se estabeleça uma Matriz Curricular de Referência para as avaliações em larga escala dos conteúdos de História e Geografia também para os anos iniciais, a fim de que os conhecimentos sejam reconhecidos como importantes e possam trazer novos dados sobre a aprendizagem das crianças. Torna-se pertinente reconhecer que, infelizmente, muitos conteúdos são trabalhados porque são conteúdos avaliados, e os mesmos constam das avaliações externas. Não deveria ser assim, pois a criança precisa ser compreendida globalmente e, daí, a importância de se verificar as habilidades e competências que também são trabalhadas nas Ciências Humanas, com vistas a possibilitar ver essas crianças no seu todo, desenvolvido nas diversas disciplinas que compõem o currículo e/ou sua grade curricular.

Após o levantamento bibliográfico, partimos para o estudo das matrizes, e da BNCC (Brasil, 2018), a fim de avaliá-las e propor novos descritores, que são os enunciados que revelam habilidades que os estudantes precisam realizar nas avaliações, e classes, que são os desdobramentos dos descritores, com possibilidades de tarefas que se configuram em itens para as avaliações.

3 Resultados

Nesta seção, traremos a especificidade da Geografia e da História na BNCC. Apresentaremos, também, contribuições de alguns autores que têm apostado no ensino da Geografia Crítica e da História.

3.1 A Geografia na BNCC

Ao iniciar as discussões sobre a BNCC e as Ciências Humanas/Geografia, é preciso deixar claro o que o documento indica como competências e habilidades a serem desenvolvidas. “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Por outro lado, as “habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

Assim, no documento estão asseguradas tanto as competências quanto as habilidades essenciais para cada área do conhecimento, dividida nos anos escolares da escola básica.

Nesse sentido, o documento também esclarece que o centro da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser a alfabetização e as práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2018). Portanto, as demais áreas do conhecimento vêm a somar na construção desse aprendizado da leitura e da escrita. Em se tratando das Ciências Humanas, compreende-se que o estudo dessa área contribui para o desenvolvimento da cognição, e as noções de tempo e espaço são fundamentais. Ou seja, cognição e contexto caminham juntos.

As competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental visam garantir a formação das diferentes identidades inseridas no mundo social, a ação do ser humano na natureza, a compreensão dos valores e crenças, a comparação dos eventos, construção de argumentos e a utilização da linguagem cartográfica.

O estudo da Geografia pretende contribuir para a formação do indivíduo. Desta forma, em se tratando deste componente curricular, temos como competências específicas para o Ensino Fundamental: saber utilizar os conhecimentos geográficos com interesse, espírito de investigação e resolução de problemas, estabelecer conexões, desenvolver autonomia e senso crítico, desenvolver pensamento espacial, utilizar práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo que o rodeia, construir argumentos, debater, defender ideias e pontos de vista, agir com respeito, autonomia, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

O material é dividido em unidades temáticas que se repetem ano a ano, em progressão das habilidades e essas por sua vez se subdividem em objetos do conhecimento. Nessas unidades vamos encontrar a aplicação da Geografia em situações de vida dos alunos, visando o exercício da cidadania, tais como: “estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (Brasil, 2018, p. 634).

Sobre a BNCC, é preciso ter a compreensão, assim como afirma Girotto (2019, p. 202), de que temos um desafio no ensino desse conteúdo tal como tem se apresentado, pois a Geografia “precisa ser apropriada por todos os sujeitos sociais para que, assim, possam ler, entender e transformar o mundo em que vivem em suas mais diferentes escalas de realização e apreensão”.

Assim sendo, para o estabelecimento da Matriz de Referência de Avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º, 2º e 3º anos, buscamos articular o que tem-se estabelecido na BNCC, concretizado em descriptores e classes definidos a partir das unidades temáticas e objetos do conhecimento estabelecidos na Base. As Matrizes de Referência de cada ano propõem avaliar os conteúdos significativos para a aprendizagem dos estudantes, visando a construção de sua identidade, da cidadania, para que possam agir na sociedade e compreender os processos históricos e culturais que se estabelecem a partir do espaço/tempo em que se situam.

3.2 A História na BNCC

Quando se fala em ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se importante considerar a compreensão do “eu” em relação com o outro e com o mundo que o cerca.

As competências específicas das Ciências Humanas/História na BNCC (Brasil, 2018) visam a compreensão dos acontecimentos históricos e os processos que acontecem nas diversas estruturas da sociedade ao longo do tempo e nos diferentes espaços, objetivando a problematização; o posicionamento e intervenção no meio em que vive; o questionamento a documentos e contextos históricos; a identificação de povos e culturas diferentes, de forma ética, respeitosa, solidária, democrática; a análise dos contextos de comercialização no tempo e espaço; a compreensão da produção histórica ao longo do tempo e o adentramento no mundo das tecnologias digitais.

A BNCC traz “as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente” (Brasil, 2018, p. 397). O estudo do passado que é importante, mas, no Ensino Fundamental, precisa estar em sintonia com o que as crianças vivem, ou seja, o passado “dialoga com o tempo atual”.

Nessa lógica, é importante o professor utilizar objetos materiais para poder auxiliar os “alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar”. Essa prática ajudaria na constituição de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Por meio dessa experiência, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, “assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 398).

Os processos de “identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto” (BNCC, 2018, p. 398) servem para estimular o pensamento e, consequentemente, a produção do conhecimento. Logo, é muito importante buscar a autonomia do estudante, para que se formem cidadãos capazes de compreender os processos sociais, econômicos e políticos que se desenrolam no decorrer dos tempos, em cada sociedade específica, fruto da ação

do homem e de suas relações com o outro, com os seres vivos, com a natureza e sociedade de sua época.

Destarte, para desenvolver os aspectos aqui tratados, é necessário um investimento na construção do sujeito, que se relaciona consigo mesmo e com o outro. Exige um exercício de tomada de conhecimento pelo estudante de que é sujeito ativo no mundo e que sua ação tem consequências para a sociedade, para si próprio, para sua família e comunidade.

As relações que vão se estabelecendo no desenvolvimento dos conteúdos e conceitos são graduais ao longo do Ensino Fundamental, mas precisam ser marcadas pela apropriação pelo estudante de diferentes pontos de vista, a partir da compreensão do eu em relação ao outro, para que, a partir daí, vá se construindo a concepção do que seja a vida em sociedade.

Contudo, é importante destacar, conforme sinaliza Catelli Jr. (2019, p. 182), a necessidade de se “ter como horizonte a reflexão sobre o presente. Isso, contudo, não pode ocorrer sem um tratamento rigoroso das categorias que podem organizar explicações sobre as sociedades do passado”. Isso significa trazer as referências do tempo passado para explicar o presente, utilizando de variadas fontes.

O autor faz comparações com o que propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a capacidade que o conteúdo tem para desenvolver o pensamento crítico e explicita que “aprender História significa ser capaz de buscar respostas para perguntas/problemas formulados que se referem a um período específico, ou que podem extrapolar esse período, fazendo relações com o presente” (Catelli Jr, 2019, p. 183), lembrando que os sujeitos individuais fazem parte de um coletivo maior.

3.3 Contextualizando a matriz de referência dentro da Geografia crítica

Ao esboçarmos um modelo de matriz de referência de Ciências Humanas/Geografia aliada à BNCC, é preciso pensarmos sobre qual Geografia estamos a indicar, ou seja, qual concepção de Geografia tomamos por base nessa elaboração.

Qualquer concepção de currículo escolar que se tem não é neutra e tem por requisito uma compreensão de homem e de sociedade, sobre a cultura e das diversas infâncias que adentram o ambiente escolar. Portanto, os professores, coordenadores, supervisores, diretores fazem escolhas e estas impactam diretamente a aprendizagem dos alunos sob a sua responsabilidade, de acordo ou não com as políticas públicas definidas naquele momento histórico.

Diante do documento orientador BNCC (Brasil, 2018) têm-se algumas opções metodológicas a priorizar. Em relação à Geografia para crianças, qual opção tomar? Aquela que leva em conta o processo de ler o mundo como um todo, ou aquela que estabelece parâmetros mais simples para depois aprofundar para outros mais complexos? Antes de responder, vamos aprofundar algumas questões históricas relacionadas à História do componente escolar Geografia diante da realidade do aluno.

Cabral *et al.* (2021, p. 2) esclarecem que no ensino de Geografia “o sentido de ‘realidade do aluno’ nunca esteve fechado aprioristicamente, sendo constantemente alvo de disputas entre diferentes grupos acadêmicos e políticos, atuantes em diferentes concepções acadêmicas, teóricas e pedagógicas”. Isso é

chamado por diversos autores de “significante flutuante”, o que pode ser compreendido quando se observa os significados dados ao termo ao longo do percurso escolar da disciplina.

Assim, tomando como referência essa História a partir do início do século XX, os autores apresentam que o termo realidade do aluno, naquele período em que a Escola Nova despontava como uma nova dimensão educativa, a partir dos círculos concêntricos, ou seja, parte-se do que está mais próximo do aluno para progredir para escalas maiores.

No período da Ditadura no Brasil, a Geografia cedeu lugar aos Estudos Sociais. Naquele momento, intensifica-se a compreensão metodológica da realidade do aluno baseada nos círculos concêntricos, e isso está presente até a atualidade, apesar de avanços propostos pelo processo de redemocratização do Brasil.

Nota-se que a realidade do aluno começa a ser vista a partir do conhecimento do real e essa nova visão leva à formação de um sujeito crítico e autônomo, capaz de, a partir do conhecimento construído, agir na sociedade. Essa nova forma de ver a Geografia escolar propicia uma mobilização de outra metodologia, que proporciona uma nova compreensão do que se vive considerando os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes e como vivenciam o espaço.

Ao trazer essa Geografia crítica para os tempos de edição de uma BNCC, os autores destacam a formação do cidadão, com a possibilidade de reelaborar e ampliar a compreensão que os estudantes têm do espaço em que vivem e trazem à tona a “equivalência na noção de espaços de vivência e vida cotidiana” (Cabral *et al.* 2021, p. 16).

Desta forma, a Geografia escolar atual carece de encontrar sua particularidade na formação do estudante, para que se constitua como alguém que conhece a sua realidade e interage nela, como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, não como aquele que apenas decora os conteúdos, mas que articula, faz conexões, que interage com o conhecimento socialmente construído, se apropriando tanto do local, quanto do global.

Assim, parte-se da compreensão que a Geografia só faz sentido se for aquela que permita a leitura do mundo. Nesse ponto, comungamos do mesmo pensamento de Callai (2005), sobre a leitura do mundo que “é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (Callai, 2005, p. 228).

A autora traz à discussão o lugar da Geografia nos anos iniciais e a necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica e, para tanto, “ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar” (Callai, 2005, p. 229). A autora ainda defende que o ensino da Geografia deve considerar uma interligação com os demais componentes curriculares e, portanto, contribuir para a alfabetização, lendo e escrevendo a palavra com a compreensão de seu significado social, ou seja, lendo o mundo.

Nesse processo de aprendizagem, é essencial o desenvolvimento de habilidades, em especial a alfabetização cartográfica². Se não for desenvolvida nos anos iniciais, em algum momento da vida escolar ela precisa ser desenvolvida, pois são habilidades não apenas escolares, mas para a vida cotidiana.

Portanto, os professores precisam estar cientes de que há conteúdos que precisam ser aprendidos na escola, sem os quais a ação do indivíduo na sua cultura fica limitada. “A capacidade de representação do espaço vivido, se esta for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela seja alfabetizada para saber ler o mundo” (Callai, 2005, p. 244).

Finalizando, podemos dizer que a concepção teórica e metodológica que acreditamos é aquela que destaca a importância da Geografia para a vida, não apenas para a escola, aquela que nos ajuda a ler o mundo como um todo. Desejamos que esse pequeno recorte teórico contribua para essa reflexão do leitor e que nossos estudantes possam se beneficiar de propostas que o levem a aprendizagens significativas não só para as avaliações que farão, mas para a sua vida cotidiana.

3.4 Contextualizando a matriz de referência dentro do ensino de História

Pensar a matriz de referência de avaliação na área de Ciências Humanas/História, exige a compreensão do que a criança precisa assimilar para a construção das competências e habilidades ao longo do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A observação do cotidiano, do seu grupo social leva a criança a perceber que ao seu redor há experiências repletas de historicidade, mantém uma relação íntima com o passado e têm consequências para o futuro. É importante considerar as fontes históricas, quais sejam, documentos, jornais, fotos antigas, pinturas, mapas, objetos antigos, o que vai permitir ao estudante acessar o conhecimento histórico, interagir com ele, perceber o passado e compreender os processos a partir da observação e análise desses e de outros objetos.

Oliveira e Cainelli (2013), antes da promulgação da BNCC, já apostavam na importância de se considerar a realidade do aluno para a construção do aprendizado histórico, sendo aprimorado a partir do desenvolvimento da criança.

Nesse mesmo sentido, Cooper (2006) valoriza a aprendizagem ativa, que considere a realidade e os interesses da criança, evitando uma perspectiva única e acabada, mas considerando o fazer histórico como uma construção, que vai se desenvolvendo ao longo do tempo, de acordo com os diferentes pontos de vista, análises e interpretações. Em outras palavras, o autor ressalta a importância de se trabalhar as fontes históricas, escritas, visuais ou orais, e explicita que “o processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos” (Cooper, 2006, p. 4).

Nesse cenário, o autor aborda que podemos ensinar às crianças a fazerem inferências históricas, ou seja, desenvolver os argumentos históricos, a partir das suas próprias experiências sobre as mudanças que ocorrem em suas vidas e de suas famílias. Sinaliza, ainda, que é importante que o professor busque discutir sobre as

mudanças ao longo do tempo, ampliando o vocabulário infantil relacionado à temporalidade. Isso pode desenvolver a sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade (Cooper, 2006).

Assim, por meio da História pessoal, da própria vida dos estudantes e famílias, por meio de Histórias, vamos nos relacionando uns com os outros, percebendo o que nos assemelha, o que nos diferencia, para compreendermos como cada um reage e se comporta em determinadas situações a partir dos contextos em que acontecem e dos valores de cada um, de cada família ou grupo social.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar a grande contribuição que grupos antes esquecidos da História trouxeram para o ensino da disciplina, que se concretizou na “Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003”, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e na “Lei nº 11.645, de 10 março de 2008”, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ou seja, leis que instituem o ensino das relações étnico-raciais na escola básica.

Essas leis são “resultado de um longo percurso de lutas e conquistas do Movimento Negro brasileiro, que inserido em uma sociedade estruturalmente racista, vê a educação como mecanismo fundamental para transformá-la” (Silva; Rocha; Martins, 2022, p. 148).

De acordo com Flores (2006, p. 74), “a pluralidade cultural é entendida como a valorização da sociedade plural, com a perspectiva de que a desigualdade não pode ser confundida com a diversidade”. Nesse sentido, ensinar para as relações étnico-raciais exige um compromisso com a democracia, levando-se em conta a contribuição das diversas etnias que constituem o nosso país, pois nossa nação se funda em uma nação reconhecidamente multiracial.

Para uma reflexão e construção de conhecimentos históricos, ressaltamos a importância de se refletir sobre os monumentos. Tuma *et al.* (2010) expõem que os monumentos que se encontram no presente permitem um olhar para o passado e uma reflexão para o futuro. Ou seja, a análise comparativa permite identificar permanências e rupturas que são propiciadas pelos deslocamentos temporais.

Na mesma direção, Oliveira (2005) destaca a necessidade de se proporcionar aos alunos dos anos iniciais o conhecimento da realidade circundante, não apenas bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado e futuro. A autora argumenta que, para se construir a noção de tempo histórico e, portanto, de História, é mister conceber que “o lugar e a cronologia não são o mais importante, mas importa mais a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e de diferentes lugares” (Oliveira, 2005, p. 170).

Dessa forma, o ensino de História na atualidade deveria considerar o sujeito ativo na construção do conhecimento, sua relação com o outro, respeitando as diferenças e a diversidade cultural, aprofundando na relação de causa e efeito entre os fenômenos temporais.

4 Discussão

Como estamos tratando sobre medidas educacionais, torna-se muito relevante um olhar criterioso para as matrizes que estão sendo propostas, estabelecendo estudos de validade que impactem no trabalho desenvolvido.

Jesus *et al.* (2022) sustentam a ideia de que os estudos de validade nos relatórios das avaliações educacionais brasileiras são ainda incipientes, diante dos impactos que causam na realidade avaliada. Os autores apresentam uma cronologia de como o conceito de validade veio se desenvolvendo ao longo dos anos desde 1954, nas diferentes versões dos “Standarts³”. Desta forma, para que estejamos afinados à proposta atual dos *Standarts*, pensamos ser importante buscarmos uma forma de validação.

Consideramos que a avaliação educacional não pode se restringir às matrizes nem deve ser motivo de trabalho específico pelos professores, assim como as avaliações não devem ser motivo de punição para as crianças. Isso seria um mal uso que não se deseja aqui motivar.

De acordo com Jesus (2024, p. 7)⁴, “a validade é o grau com que todas as evidências acumuladas dão suporte para a interpretação pretendida dos escores do teste”. Ainda de acordo com Jesus (2024, p. 8), “as principais evidências a serem produzidas dizem respeito ao conteúdo e ao processo de resposta”, em relação aos testes produzidos para a avaliação em larga escala em nosso país. A autora sinaliza a análise de juízes que avaliam a representatividade da matriz.

Além dessa validação por conteúdo, a autora também propõe os estudos de validade por evidências baseadas no processo de resposta, feito por especialistas da área da psicometria. Portanto, as matrizes de referência precisam passar por esse processo de validação por juízes, que são os chamados especialistas da área.

5 Considerações finais

Chegamos ao final desse artigo, que é um recorte da pesquisa. Estabelecemos aqui algumas relações entre a BNCC, a Geografia Crítica e a Matriz de Referência de Avaliação da Geografia no 1º bloco do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos.

Ao trabalharmos as matrizes de referência de História e Geografia, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, buscamos aprofundar sobre as concepções desses componentes curriculares, certos de que as noções de tempo e espaço são importantíssimas para a constituição do sujeito ativo na sociedade em que vive. As relações que se estabelecem nos conteúdos aqui tratados somam-se aos demais que se articulam nos anos iniciais e se constituem em instrumentos básicos para a formação do indivíduo letrado.

Observamos que há um aprofundamento a cada ano, partindo-se da realidade do estudante, ou seja, da realidade que o circunda, trazendo-se as questões temporais e de constituição dos grupos sociais e culturais, chegando na constituição do lugar onde vive e dos marcos temporais que se estabelecem pela História vivida e construída.

Há pontos de interseção entre a Geografia e História, mas também com aspectos da língua materna, ao se tratar do mundo particular que o circunda, onde

se recorda que uma das mais significativas atividades da alfabetização é a aprendizagem do nome próprio e das interfaces que essa aprendizagem tem com a própria História da criança, da origem do seu nome, da sua família, e das relações que a partir da singularidade se estabelecem.

Quanto aos estudos de validade, consideramos as evidências com base no conteúdo e as evidências com base no processo de resposta. Reiteramos que, a partir da execução dos passos em relação à validação das matrizes, poderemos então consolidá-las. Depois, poderemos iniciar a proposição de itens conforme as especificações detalhadas nos descritores e classes das matrizes reformuladas de Ciências Humanas/Geografia e História para 1º, 2º e 3º anos do EF 1 com base na BNCC.

Agradecimentos

Agradeço à Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) da UFJF, que aprovou e financiou a pesquisa.

Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION – AERA; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION – NCME.

Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Publicações **ANPEd**. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) **Portal de Periódicos da CAPES**. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/03**. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/08**. Brasília, 10 de março de 2008.

CABRAL, Thiago Manhães; CECIM, Jéssica Rodrigues da Silva; STRAFORINI, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na Geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e184, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55930>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CATELLI Jr., Roberto. BNCC e a História na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr, Roberto. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 181-194. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAVALCANTI, Danielly Larissa Andrade de Souza. A Alfabetização Cartográfica: metodologia e prática nas séries finais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**,

- Ciências e Educação, [S. I.], p. 12–93, 2022.** Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6586>. Acesso em: 15 out. 2023.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, n. spe, p. 01–15, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- FLORES, Elio C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 65–81, jun. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tem/a/FpchfhGnQWspZdxzvMsNfBC/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- GIROTTTO, Eduardo Donizete. Da Geografia da BNCC às Geografias das escolas: tensões e resistências. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr, Roberto. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 195-204. Disponível em:
https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.
- JESUS, Girelene Ribeiro de. **Proposição de modelo de validação de matrizes de referência:** um estudo com a área de língua portuguesa. Relatório de Pesquisa do CAEd, 2024.
- JESUS, Girelene Ribeiro de; RÊGO, Renata Manuely de Lima; SOUZA, Victor Vasconcelos de. A questão da validade na avaliação educacional brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 52-72, jan./mar. 2022.
- MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez.,2022. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/download/14538/9891/51619>. Acesso em: 06 jul. 2025.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAINELLI, Marlene Rosa. Entre o passado e a História: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em Revista**, v. 29, n. 4, p. 99–118, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PCHqS3zpTghnVHr8HynnwpG/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; MARTINS, Wálisson Clister Lima. O uso do blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 1, p. 148–162, jan. 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/bDwvHSWYyNFK4MkDxThV9zM/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 355–367, set. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ndjLTydy3rFtNRF3xvCknBL/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Notas

¹ Scientific Electronic Library Online — <http://www.scielo.br> — é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto.

² “A Alfabetização Cartográfica é o processo metodológico para a aprendizagem da linguagem e do letramento cartográfico. Ela permite ao estudante realizar reflexões para o entendimento das noções básicas espaciais, tais como localização, orientação, ponto de referência, decodificação de símbolos e, interpretação, comparação, representação e entre outras operações que são decisivas para uma leitura cartográfica e de mundo eficiente” (Cavalcanti, 2022, p. 13).

³ Standards for Educational and Psychological Testing (AERA; APA; NCME, 2014). Este livro é uma publicação elaborada por importantes associações americanas, em colaboração com os principais pesquisadores da área de Educação e de psicologia em todo o mundo: a American Educational Research Association (AERA – Associação Americana de Pesquisa Educacional), a American Psychological Association (APA – Associação Americana de Psicologia) e o National Council on Measurement in Educational (NCME – Conselho Nacional sobre Medida Educacional). (Jesus et al, 2022, p. 54).

⁴ Pesquisa desenvolvida no âmbito do CAEd/UFJF, de agosto de 2023 a junho de 2024, proposta por Girene Ribeiro de Jesus intitulada “Proposição de modelo de validação de matrizes de referência: um estudo com a área de língua portuguesa”.

Informações complementares

Financiamento

Fonte de apoio na forma de bolsa Fundação Centro De Políticas Públicas E Avaliação Da Educação (Fundação CAEd) da UFJF.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Miriam Raquel Piazz Machado

Coleta de dados: Miriam Raquel Piazz Machado

Análise de dados: Miriam Raquel Piazz Machado

Discussão dos resultados: Miriam Raquel Piazz Machado

Revisão e aprovação: Miriam Raquel Piazz Machado

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 30 de agosto de 2024, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores**Miriam Raquel Piazz Machado**

Graduada em Pedagogia (UFJF). Especialista em Psicopedagogia (CES/JF). Mestra em Educação (FCT/UNESP/Presidente Prudente). Doutora em Educação (UCP). Professora Titular Aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. É professora do quadro colaborador do Mestrado Profissional do CAEd/UFJF. Participa do Grupo de Estudo em Sistemas de Ensino – GESE, vinculado ao Núcleo de Estudos do Conhecimento e da Educação / NESCE/ Faced/UFJF. É pesquisadora na Fundação CAEd/UFJF.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9613375539401149>