

## O ensino de História por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas

### *The teaching of History through the active methodology of Problem-Based Learning*

Cinthia Midori Shimada

Universidade de São Paulo

cinthiashimada@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2850-8506>

Kellen Jacobsen Follador

Universidade de São Paulo

kellenjf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2289-8272>

Katiene Nogueira da Silva

Universidade de São Paulo

katiene@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-1280-3041>

#### RESUMO

Este artigo analisa uma prática pedagógica baseada na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] aplicada com alunos do ensino médio no âmbito das disciplinas de História e de Estudos Sociais Brasileiros. Esse estudo abordou pontos relevantes e necessários sobre o conhecimento histórico e a importância da utilização da avaliação formativa. O relato desta experiência traz a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida com os estudantes e discute a avaliação formativa como uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais justo e consciente. Ao analisar a prática pedagógica desenvolvida com os alunos, conclui-se que a aplicação de metodologias ativas com alunos do ensino básico é um meio de fomentar uma postura mais ativa e participativa nos estudantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em problemas. Avaliação formativa. Ensino de história.

#### ABSTRACT

*This paper analyzes a pedagogical practice based on the active methodology Problem-Based Learning [PBL] applied with high school students in the scope of History and Brazilian Social Studies disciplines. This study addressed relevant and necessary points about historical knowledge and the importance of using formative assessment. The account of this experience brings the description and analysis of the pedagogical practice developed with the students and discusses formative assessment as an ally of the teaching-learning process, making it fairer and more conscious. By analyzing the pedagogical practice developed with the*

*students, it is concluded that the application of active methodologies with basic education students is a means of fostering a more active and participatory stance in students.*

**Keywords:** *Problem-based learning. Formative assessment. History teaching*

## RESUMEN

*Este artículo analiza una práctica pedagógica basada en la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas [ABP] aplicada con estudiantes de secundaria en el ámbito de las disciplinas de Historia y Estudios Sociales Brasileños. Este estudio abordó puntos relevantes y necesarios sobre el conocimiento histórico y la importancia del uso de la evaluación formativa. El relato de esta experiencia presenta la descripción y análisis de la práctica pedagógica desarrollada con los estudiantes y discute la evaluación formativa como aliada del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más justo y consciente. Al analizar la práctica pedagógica desarrollada con los estudiantes, se concluye que la aplicación de metodologías activas con estudiantes de educación básica es un medio para fomentar una postura más activa y participativa en los estudiantes.*

**Palabras clave:** *Aprendizaje basado en problemas. Evaluación formativa. Enseñanza de la historia.*

## Introdução

Atualmente, trabalhar com o público jovem tornou-se uma tarefa desafiadora para os profissionais da educação, sobretudo após todas as mudanças trazidas pelo século XXI. Diante desse cenário, o modelo tradicional de ensino, por si só, não é capaz de atender aos requisitos mínimos que esses jovens necessitam para viverem plenamente em sociedade. Nesse modelo tradicional de ensino, o foco central é a transmissão do saber, e, para tal, o professor acaba assumindo uma postura autoritária, por ser considerado, supostamente, o único detentor do conhecimento, enquanto o aluno é tratado como um recipiente vazio, pronto para ser preenchido com todo o conhecimento transmitido pelo professor. Paulo Freire (1987) nomeia esse tipo de relação como "educação bancária", ou seja, uma educação que se concentra no ato de "depositar" conhecimentos nos estudantes.

No entanto, para Paulo Freire (1996), o ato de ensinar vai além dessa mera transmissão de conhecimento, uma vez que ensinar é criar situações em que o conhecimento possa ser construído em conjunto com os alunos. Em outras palavras, o saber não é estático; pelo contrário, ele é dinâmico e, para sua construção, conta com a participação de todos os agentes envolvidos. Dessa forma, podemos concluir que esse modelo tradicional de transmissão de conhecimento,

que valoriza a memorização de forma mecânica, deixa de fazer sentido, uma vez que boa parte dos conteúdos que os alunos precisam aprender está disponível na internet. Entretanto, apesar da facilidade em obter essas informações, falta o compromisso de muitos no sentido dessa independência nos estudos. Além disso, jovens de famílias carentes e com poucos recursos materiais dificilmente têm acesso aos meios tecnológicos que favorecem essa autonomia nos estudos.

É importante mencionar que não é de hoje que inúmeros estudantes de baixa renda enfrentam diversos problemas, seja devido às dificuldades de acesso à educação de qualidade, seja por impasses que impedem sua permanência na escola. Infelizmente, ainda hoje, a educação de qualidade pode ser compreendida mais como um privilégio do que como um direito. Diante disso, para muitos desses estudantes, a maneira como o professor conduz a aula nem sempre é um ponto a ser discutido. Eles apenas entendem que devem ir à escola e lá seguir, ou não, as instruções dadas pelo professor. Quando isso não ocorre, a escola torna-se apenas um espaço de lazer e socialização, o que, por si só, não é errado; porém, quando assume somente esse papel, deixa de lado sua outra função, que é preparar esses jovens para viverem dignamente em sociedade.

Ademais, feitas essas observações, vale mencionar que o ambiente onde a pesquisa que originou este artigo foi desenvolvida vive uma realidade diferente da citada acima. Trata-se de alunos oriundos da classe média alta, que frequentam uma escola privada em tempo integral, localizada na região centro-sul da cidade de São Paulo. Para os alunos que participaram do projeto, esse formato de transmissão de conhecimento de forma mecânica já não os motiva mais.

Diante disso, é importante refletir sobre a necessidade de superar, em alguma medida, a total dependência do ensino tradicional e a percepção de que a escola tem a função quase exclusiva de selecionar os melhores alunos para as universidades e, conseqüentemente, para as melhores vagas no mercado de trabalho.

Isto é, uma escola que atende exclusivamente a interesses propedêuticos (ZABALA, 1998). Assim, como uma ferramenta que contribui para transformar essa visão tradicional de ensino, temos as metodologias ativas (BACICH, 2018;

BENDER, 2014; BERBEL, 2011; MORAN, 2018), que visam dar autonomia ao estudante, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. Com essas metodologias, o jovem não é mais uma "caixa vazia" que aguarda o professor depositar todos os conteúdos. Pelo contrário, é ele quem assume o protagonismo de seu aprendizado, enquanto o professor atua como mediador em todo o processo.

Além disso, se desejamos ressignificar a ação pedagógica, é importante que modifiquemos também as formas de avaliar (GREGO, 2013; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VASCONCELLOS, 2008). Se o professor muda suas práticas, tornando-as mais ativas, com o objetivo de cativar o aluno e dar maior significado às suas aprendizagens, é essencial que a avaliação também seja repensada. Atualmente, apesar de muito recorrente, é notável que as provas tradicionais revelem pouca utilidade, uma vez que estão focadas muito mais na análise de erros e na classificação dos alunos do que em identificar o quanto um determinado aprendizado foi significativo ou não (PERRENOUD, 1999). O caráter avaliativo deveria ter como função ajudar o aluno a aprender (SANTOS, 2016), e não o punir por não saber.

Com isso, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a aplicação da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), trabalhada com alunos do ensino médio nas disciplinas de História e Estudos Sociais Brasileiros, além de fomentar uma breve reflexão sobre a avaliação formativa. Vale também destacar a peculiaridade desta pesquisa, uma vez que esse projeto foi aplicado em uma escola privada de ensino integral, localizada na região centro-sul da cidade de São Paulo, cujo público é composto por jovens provenientes da classe média alta. Diante disso, é sabido que se trata de um grupo privilegiado em termos de recursos materiais e culturais, o que não reflete por completo a realidade educacional do nosso país. Sendo assim, não se pretende, de forma alguma, produzir qualquer tipo de generalização a partir dos resultados aqui obtidos.

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Por muito tempo, o estudo da História foi associado à mera memorização de datas e nomes de personagens importantes, com foco na habilidade de memorização como critério principal de sucesso na disciplina (BITTENCOURT, 2008, p. 69). No entanto, atualmente, reconhece-se que a História busca compreender as experiências individuais e coletivas de homens e mulheres, promovendo uma formação histórica que vai além da mera memorização (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Embora o sistema de ensino conteudista persista, questiona-se quais habilidades e competências são desenvolvidas apenas através da memorização mecânica. Bittencourt (2008) destaca a importância de distinguir entre memorização mecânica e consciente, sendo esta última capaz de permitir aos estudantes relacionar eventos históricos no tempo e no espaço, facilitando o processo de aprendizagem.

Apesar das críticas à memorização mecânica remontarem ao final do século XIX, essa prática ainda prevalece devido à influência do vestibular como principal meio de acesso às universidades públicas no Brasil.

No ensino médio, o modelo conteudista adotado no material didático e nas aulas reflete a ênfase dos vestibulares na capacidade de memorização, limitando as abordagens pedagógicas dos professores. Tanto os alunos, preocupados em obter bons resultados nos exames, quanto os próprios professores, pressionados pelo sistema, priorizam o aprendizado baseado na memorização. Além disso, a falta de recursos nas escolas muitas vezes impede a implementação de práticas inovadoras, e alguns professores podem se sentir desmotivados a tentar algo diferente. Mesmo quando há disposição por parte dos docentes, os alunos podem não estar pedagogicamente preparados para adotar novas abordagens de ensino propostas.

Para promover um ensino mais significativo e atender aos objetivos estabelecidos para o ensino de História, é necessário adotar novas práticas educativas que incentivem o pensamento crítico e a formação intelectual dos

alunos (BITTENCOURT, 2008). A utilização de metodologias ativas pode ser uma aliada importante nesse processo, permitindo que os alunos vivenciem o fazer histórico, em vez de apenas memorizarem passivamente os conteúdos. Além disso, é fundamental relacionar os fatos históricos aos temas e sujeitos envolvidos, a fim de compreender sua historicidade (BITTENCOURT, 2008).

Ao aprender História, os estudantes interpretam o mundo ao seu redor, percebendo que o passado permeia o presente por meio de monumentos, eventos culturais e outros elementos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). A disciplina escolar de História deve libertar os jovens dessa percepção de uma realidade estática, promovendo a reflexão sobre o presente em relação ao passado, para que compreendam as conquistas e os desafios sociais ao longo do tempo. Assim, a História contribui para a formação de cidadãos reflexivos e ativos na construção da sociedade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Com o objetivo de alcançar essa finalidade, um projeto foi desenvolvido com alunos do ensino médio de uma escola privada em São Paulo, utilizando a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) nas disciplinas de História e Estudos Sociais Brasileiros. Essa abordagem permitiu que os estudantes participassem ativamente das aulas e vivenciassem a construção do conhecimento histórico.

A instituição onde a pesquisa ocorreu é de médio porte, com 20 anos de existência, e oferece vagas desde a educação infantil até o ensino médio, atendendo alunos da classe média alta que residem em seu entorno. Há pouco mais de quatro anos, a instituição adotou o currículo internacional para o ensino médio, oferecendo-o em regime de tempo integral.

Como mencionado anteriormente, este artigo é um relato de uma prática ativa desenvolvida nesse colégio com turmas do ensino médio. Optou-se pelo relato de experiência por se tratar de um estudo no qual o pesquisador teve contato direto e prolongado com o seu objeto. Além disso, o relato de experiência, sendo uma das possibilidades da pesquisa qualitativa e focando em um estudo singular com valor intrínseco (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), fornece subsídios que retratam, em alguma medida, uma realidade escolar de forma complexa e profunda, fazendo com que essa prática pedagógica seja tratada como única e passível de replicação em outras instituições. Portanto, a partir de um caso específico, é possível gerar novas ideias e significados sobre o tema estudado.

Assim, partindo da perspectiva do relato de experiência, serão expostos e analisados os documentos produzidos e os resultados obtidos durante a aplicação deste projeto, que consistiu no desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma pesquisa historiográfica sobre um tema presente no currículo de História e de Estudos Sociais Brasileiros. Para esse projeto, com duração de dois anos — iniciado no segundo semestre da 1ª série do ensino médio e concluído no primeiro semestre da 3ª série —, os estudantes tiveram autonomia na escolha do tema e na condução da pesquisa, ficando o professor responsável apenas por mediar o processo, oferecendo feedbacks durante reuniões periódicas previamente agendadas com cada aluno e realizando apontamentos nos textos produzidos.

Dessa forma, partindo de uma pergunta de pesquisa ou uma pergunta-problema elaborada pelos estudantes, ao final do processo eles produziram um relatório final apresentando os resultados obtidos. Todo o processo foi considerado uma forma de avaliação formativa, fornecendo subsídios tanto para o professor quanto para o aluno, no sentido de compreender os avanços e progressos obtidos por meio dessa prática ativa nas referidas disciplinas.

Com relação aos materiais utilizados neste estudo, foram analisados os documentos produzidos no âmbito das disciplinas, tais como: o cronograma do projeto, explicitando passo a passo cada etapa a ser cumprida; o modelo da ficha de pesquisa, elaborada como atividade de suporte da disciplina; a tabela de critérios de correção, indicando as rubricas de cada item avaliado; e, por fim, trechos de um relatório final desenvolvido por um estudante no contexto da disciplina. Esses documentos, juntamente com o Termo de Anuência assinado pela instituição, autorizando a realização deste estudo, estão arquivados e disponíveis para qualquer verificação que, porventura, se fizer necessária.

Portanto, iniciaremos com a descrição de todo o processo desenvolvido com os alunos, ilustrando os documentos produzidos a partir da aplicação do projeto e realizando a análise do processo, buscando elucidar os pontos fortes e fracos de sua aplicação. Também serão contempladas as discussões acerca da importância do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, além da relevância em se discutir métodos de avaliação que fujam do escopo das avaliações tradicionais, buscando novos modelos focados no desenvolvimento dos alunos. Enquanto a avaliação somativa seleciona os “mais aptos” e exclui os que apresentam mais déficits, a avaliação formativa dá suporte aos alunos com mais dúvidas e incentiva os demais a superarem seus limites. Assim, ao fazer uso da avaliação formativa, os alunos podem sair mais motivados e encorajados.

## **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

As metodologias ativas são estratégias que visam dar maior protagonismo ao aluno na relação de ensino-aprendizagem. Ao estar no centro do processo, o estudante pode aprender de maneira mais significativa por meio de sua participação e engajamento. De acordo com Almeida (2018), essa concepção não é recente, tendo surgido com o movimento Escola Nova. Pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède defendiam uma metodologia focada na aprendizagem baseada na experiência e no desenvolvimento da autonomia do estudante. Ainda, conforme a autora, foi Dewey quem chamou a atenção para a

importância de criar um sistema educacional regido pelas premissas da iniciativa, originalidade e colaboração, com o objetivo de libertar as potencialidades. Sabe-se também que muitos outros autores, como Freire, Piaget e Vygotsky, discutiram ao longo dos anos a importância de um aprendizado mais ativo, centrado no aluno. Muitos desses autores questionaram o formato escolar tradicional, baseado na transmissão de conhecimento e na passividade do estudante perante o processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2018).

Dessa forma, com a iminente necessidade de transformação do ensino, as práticas pedagógicas devem estar voltadas para a criação de possibilidades que permitam ao estudante adotar uma postura mais participativa, tornando seu processo de aprendizagem mais bem-sucedido. Nesse formato, é possível romper com a velha máxima de que ao professor cabe a função de transferir todo o seu conhecimento, enquanto ao aluno cabe apenas absorvê-lo.

Sobre a aplicação da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), vale destacar que foram necessárias algumas adaptações para que ela correspondesse aos objetivos de aprendizagem propostos pela disciplina em questão e ao contexto geral do ensino médio.

Para tanto, é necessário, primeiramente, apresentar a metodologia ativa conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas. Trata-se de uma estratégia que favorece o contato dos alunos com problemas do mundo real, sempre de acordo com seus interesses. Além disso, a solução para o problema em questão é buscada de forma coletiva. Assim, a ABP se torna uma estratégia de ensino que permite ao estudante ser mais participativo em seu processo de aprendizagem. Igualmente, é uma metodologia que envolve a identificação de problemas em situações complexas, baseadas na realidade, e a busca de suas possíveis soluções (LOPES et al., 2019). Com isso, pode-se desenvolver projetos autênticos que, a partir de uma situação-problema, promovam o ensino de conteúdos previstos no currículo.

Para sua aplicação, é importante considerar alguns pontos essenciais, tais como: a utilização do trabalho cooperativo; a elaboração de uma pergunta de pesquisa ou situação-problema; o fornecimento de feedbacks; a promoção de

oportunidades de investigação e inovação; a elaboração de material que exponha o resultado final obtido; momentos de reflexão sobre a experiência vivenciada; e, por fim, a liberdade que o aluno necessita para escolher o tema que deseja trabalhar, conforme seus interesses particulares (BENDER, 2014).

Quanto às origens da ABP, embora ainda seja pouco utilizada, ela surgiu no século passado, mais especificamente na década de 1960, nos cursos de medicina, tanto na McMaster University, no Canadá, quanto na Maastricht University, na Holanda (MORAN, 2018). Com o tempo, foi se popularizando, a ponto de começar a ser aplicada também em escolas de ensino regular. A relevância de trabalhar com esse tipo de metodologia com alunos do ensino médio está no fato de que promover uma aprendizagem a partir de questionamentos e experimentações possibilita uma compreensão mais ampla e significativa para eles. De acordo com Moran (2018), uma aprendizagem mais significativa depende da prática, ou seja, do “aprender fazendo”. Para isso, é indispensável considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, para, a partir deles, promover novos aprendizados. Nesse sentido, a ABP atua como uma estratégia indispensável para alcançar tais objetivos.

Nessa metodologia, devido ao foco estar concentrado na pesquisa a partir de uma situação-problema, os alunos adquirem habilidades e competências que os ajudarão a solucionar problemas reais, presentes tanto na vida profissional quanto na pessoal. Ao realizar um projeto baseado na ABP, o estudante é o personagem central, pois é ele quem conduzirá seus estudos, produzindo novos conhecimentos. A ele cabe a tarefa de resolver um problema, e isso demanda habilidades como: tomada de decisão, trabalho coletivo, autonomia na busca de fontes seguras que embasem sua proposição, entre outras. Em linhas gerais, eles “aprendem a aprender”, uma vez que precisam realizar pesquisas individuais ou coletivas, lidar com a divergência de opiniões, formular hipóteses e buscar um consenso sobre o melhor caminho a seguir para resolver a situação-problema. Ao professor cabe o papel de orientador, atuando como uma espécie de facilitador para que o aluno consiga se desenvolver plenamente.

Por fim, elucidados os princípios que definem a metodologia ativa ABP, apresentaremos o passo a passo de sua aplicação nas disciplinas de História e de Estudos Sociais Brasileiros. Essa atividade consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa sobre a História do Brasil. Ao todo, a atividade teve duração de dois anos e foi composta por cinco etapas, conforme segue:

**Tabela 1.** Etapas do projeto

Etapas	Trimestres	Tarefa
Etapa 1	3º trimestre – 1ª série	Escolha do tema e levantamento bibliográfico
Etapa 2	1º trimestre – 2ª série	Elaboração da pergunta de pesquisa e pesquisa bibliográfica
Etapa 3	2º trimestre – 2ª série	Preenchimento da Ficha de Pesquisa
Etapa 4	3º trimestre – 2ª série	Levantamento de dados e análise do material
Etapa 5	1º trimestre – 3ª série	Produção de um relatório final em formato de artigo acadêmico

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

Conforme apresentado na Tabela 1, os alunos iniciam o seu projeto de pesquisa já na 1ª série. Inclusive, juntamente com a apresentação dos conteúdos relativos às disciplinas de História e de Estudos Sociais Brasileiros, foram ministradas aulas sobre metodologia científica na área de Ciências Humanas. Todos os módulos foram concluídos com uma atividade prática, na qual o estudante precisava elaborar uma parte do projeto de pesquisa. Portanto, ao longo do processo, enquanto aprendiam sobre o método científico e conheciam um pouco mais sobre a história de seu país, eles se preparavam também para escolher, dentro do escopo da disciplina, um tema que lhes agradasse. Após a escolha, a próxima etapa consistia na elaboração de uma pergunta de pesquisa que nortearia todo o trabalho por eles desenvolvido.

Nesse primeiro momento, foi observado que muitas eram as dúvidas sobre como elaborar um projeto de pesquisa. Os alunos nunca haviam tido contato com esse tipo de atividade. Diante disso, o sentimento manifestado por eles foi de insegurança e preocupação, pois, ao perceberem que não tinham nenhum

conhecimento sobre como conduzir a pesquisa, logo imaginaram que seria algo impossível de ser realizado. Alguns, inclusive, manifestaram certa contrariedade em ter que participar de tal projeto. Esse tipo de reação pode ser um indício das fortes marcas do ensino tradicional, em que o aluno sempre assume o papel passivo de espectador. Aqui, é importante destacar que uma aprendizagem mais profunda necessita de oportunidades práticas constantes, e o ambiente escolar deve proporcionar essas experiências (MORAN, 2018). A partir do momento em que o aluno é colocado para atuar de modo mais participativo, é natural que surjam resistências, justamente por não saber como proceder diante dessa nova prática pedagógica. Conseqüentemente, como forma de "quebrar o gelo" e tranquilizá-los em relação ao projeto, foi exposto o passo a passo da atividade, juntamente com um cronograma detalhado de trabalho. Além disso, também foram trabalhadas em sala de aula análises de artigos acadêmicos, atividades de criação de perguntas de pesquisa, formulação de hipóteses, elaboração de projetos de pesquisa, entre outros.

Por outro lado, apesar da resistência de alguns, também houve casos em que os alunos se entusiasmaram por poder realizar uma pesquisa nos moldes acadêmicos, relacionando as temáticas da disciplina com assuntos que particularmente lhes interessavam. De acordo com Bender (2014), quando os estudantes dispõem de algum poder de escolha em relação ao tema ou à metodologia que desejam utilizar na pesquisa, eles tendem a ficar mais motivados e a trabalhar de forma mais diligente na resolução dos problemas. Esse aspecto dialoga diretamente com os objetivos das metodologias ativas, dentre os quais a participação efetiva dos estudantes é o ponto alto da prática pedagógica. Essas metodologias destacam o protagonismo do estudante, sua participação direta em todas as etapas do processo, exercitando práticas como experimentação, criação e pesquisa, entre outras (MORAN, 2018).

Diante disso, temas como imigração e xenofobia, racismo, democracia, conquista de direitos sociais, desigualdades sociais e corrupção foram propostos por eles. Por meio de seus trabalhos, buscaram construir relações que lhes permitissem entender a razão e o significado de algumas mazelas da nossa

sociedade ou, até mesmo, resgataram memórias e trajetórias que lhes tinham valor afetivo, como no caso dos estudos sobre imigração. Inclusive, de acordo com Bender (2014), nem todos os tipos de projeto se enquadram na categoria de ABP. No entanto, uma das características que definem a ABP é justamente o quão impactante e significativo esse projeto foi para os estudantes. Neste caso específico, ao considerar que muitos buscaram razões pessoais e até afetivas para a escolha do tema, demonstra-se o aspecto significativo deste projeto para os alunos.

Encerrada essa etapa inicial, ao final da 1ª série do ensino médio, o estudante precisava ter clareza sobre como estruturar uma pesquisa acadêmica e, também, já ter escolhido o tema que desejava pesquisar. Nesse caso, ao contrário do que prevê a ABP, em que o professor, em colaboração com os alunos, determina a situação-problema a ser solucionada (BENDER, 2014), aqui o responsável pela escolha é o próprio estudante. Dito isso, no 1º trimestre da 2ª série, este jovem deveria formular sua pergunta de pesquisa para, no 2º trimestre da 2ª série, poder entregar a Ficha de Pesquisa (Figuras 2 e 3) preenchida. Desenvolvida para a disciplina, essa ficha serviu como suporte para que o aluno construísse o seu projeto. Nela, era preciso indicar o tema principal da pesquisa, o objetivo, a pergunta de pesquisa, e também apresentar as hipóteses, a metodologia e os resultados esperados.

Vale destacar que todo o material produzido pelos alunos no âmbito do projeto foi contabilizado na média final de cada trimestre. Nesse sentido, durante a execução do projeto, os alunos não realizaram uma avaliação tradicional. Pelo contrário, as avaliações eram baseadas em todos os materiais produzidos pelo estudante durante a elaboração do projeto. Dessa forma, era possível observar os alunos de maneira mais metódica e compreender melhor a aplicabilidade do projeto em um contexto de avaliação formativa. De acordo com Perrenoud (1999), quando entendemos a avaliação formativa como uma espécie de regulação intencional cujo objetivo é otimizar os processos de aprendizagem em curso, é possível promover intervenções individualizadas que aprimoram as aprendizagens. Com isso, os alunos, aos poucos, foram se sentindo mais confiantes na condução do projeto, pois, a cada etapa avançada, recebiam um feedback

daquilo que conseguiam produzir e, conseqüentemente, tinham mais clareza sobre todo o processo.

Os feedbacks eram realizados em reuniões individuais, nas quais o estudante tinha espaço para expor suas dúvidas e receber uma devolutiva do que já havia apresentado ao professor. Essas reuniões de feedback ocorriam, em média, uma vez por mês, podendo acontecer mais vezes caso o próprio estudante solicitasse encontros extras. Os materiais por eles produzidos também eram corrigidos e devolvidos com comentários sobre pontos que poderiam ser melhorados. A prática constante de devolução do que os alunos produziam ajudava a promover mais confiança para seguir com a pesquisa.

Sempre que recebiam feedbacks, sejam escritos ou falados, sentiam-se mais seguros para questionar ou até mesmo apontar pontos de vista diferentes daqueles trazidos pelo professor. Inclusive, no início, manifestavam certa frustração ao descobrir que a proposta inicial de pesquisa precisava de muitos ajustes, conforme ilustra a Figura 1. Ocasionalmente, ficavam orgulhosos por terem produzido algo extremamente elaborado. Nesse sentido, é importante mencionar que o processo de aprendizagem nem sempre é composto apenas por acertos, mas que, após inúmeras tentativas e erros, é possível produzir um bom trabalho. Para o aluno, ter consciência desse processo é muito importante. De acordo com Perrenoud (1999), mesmo quando uma sequência didática ocorre exatamente como o previsto, ainda há espaço para ajustes, replanejamentos e mudanças de rota, principalmente devido a acontecimentos imprevisíveis. Esse movimento é necessário e possui grande importância para todo o processo. Pode ocorrer, inclusive, de alguns estudantes manifestarem certas resistências ou dificuldades em prosseguir com a atividade proposta. Nesse sentido, é fundamental compreender que esses ajustes de rota são extremamente necessários para que tais dificuldades sejam superadas.

**Figura 1.** Comentário de aluno

### Comentários particulares



Cinthia, muito triste saber que meu tema não pode ser realizado, mas acho que consegui ter uma ideia boa.

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

Na 2ª série do ensino médio, com o projeto de pesquisa formulado, o estudante deveria iniciar a etapa 4, que consistia no levantamento de dados e na análise do material coletado. Nesse estágio, ele precisava estar familiarizado com as referências bibliográficas e com as fontes históricas, recursos de extrema importância para a pesquisa historiográfica, principalmente por lhe atribuírem o caráter acadêmico. Nas aulas, foi demonstrado como encontrar materiais cujas fontes fossem confiáveis. Assim, a partir dessa experiência, os estudantes aprenderam a acessar acervos digitais de arquivos públicos, sites de periódicos acadêmicos e bancos de dados de universidades que disponibilizam dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Esse exercício foi constante durante todo o percurso, sendo a tecnologia uma grande aliada na execução desse projeto. No processo de levantamento de dados e no primeiro contato com fontes acadêmicas, os alunos também tiveram aulas sobre ética no trabalho acadêmico e plágio. Com isso, foram conscientizados sobre a importância de atribuir corretamente os créditos aos autores dos materiais utilizados, evitando, assim, informações falsas ou cópias indevidas. Outro ponto importante sobre a execução desse projeto é o fato de que, no início, é fundamental que o estudante tenha clareza do que deseja pesquisar, ou seja, sobre a viabilidade de seu estudo. Pode ocorrer que o período ou o tema escolhido tenha pouco material disponível para consulta, dificultando, assim, o avanço da pesquisa.

Isso aconteceu com alguns estudantes, e, para exemplificar como se deu todo o processo, foi escolhido um dos trabalhos desenvolvidos. Nesse sentido, na primeira tentativa de elaboração do projeto, o estudante em questão desenvolveu o seguinte projeto de pesquisa, conforme consta na Ficha de Pesquisa preenchida (Figura 2).

**Figura 2.** Ficha de Pesquisa

<b>FICHA DE PESQUISA</b>		
<p><b>Questão de pesquisa</b> (Pergunta que norteia a sua pesquisa)</p>	Até que ponto a colonização de povoamento aplicada nos Estados Unidos foi mais efetiva economicamente após o processo de independência do país em comparação à colonização de exploração do Brasil?	 Cirthia Shimada do porquê
<p><b>Objetivos</b> (Sua intenção com essa pesquisa. Onde deseja chegar. O que pretende com esse estudo)</p>	<p>Com este trabalho, é pretendido chegar em uma conclusão objetiva de <b>porquê</b> os Estados Unidos possuem uma qualidade econômica e social melhor que a do Brasil; <b>porque</b> a desigualdade social nos Estados Unidos é menor <b>que no</b> Brasil? <b>Porque</b> o poder aquisitivo dos americanos é exponencialmente maior ao dos brasileiros?</p> <p>Com o resultado da pesquisa é pretendido chegar a resposta dessas perguntas que não são simples de responder.</p>	 Cirthia Shimada por que  Cirthia Shimada Por que
<p><b>Hipóteses</b> (Suas apostas com relação aos resultados que deseja obter com essa pesquisa. O que pretende provar a partir dos seus estudos)</p>	É muito provável em que a resposta da questão de pesquisa esteja relacionada muito teoricamente às definições da colonização de povoamento e colonização de exploração. Também é possível que a questão da industrialização seja um ponto forte, assim como suas respectivas classificações.	 Cirthia Shimada metodologia
<p><b>Metodologia</b> (Forma ou maneira como irá conduzir seus estudos. Por exemplo, análise de documentos, coleta de dados por meio do <b>forms</b>, entrevistas, etc.)</p>	A <b>metodologia</b> será feita a partir de análise de índices tanto americanos quanto brasileiros, e também será realizado coletas de dados através do Google <b>Forms</b> .	 Cirthia Shimada ascensão
<p><b>Resultados Esperados</b> (Resultados obtidos a partir da pesquisa realizada)</p>	É esperado que o resultado da pesquisa comprove com eficácia a questão de <b>ascensão</b> econômica da política de colonização de povoamento. Também é esperado que haja uma reflexão acerca da situação econômica do Brasil.	

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

Após a entrega da Ficha de Pesquisa, foi agendada uma reunião de feedback com o estudante para compreender melhor o escopo de sua pesquisa. Ao manifestar o desejo de realizar um estudo comparativo entre os EUA e o Brasil, ele foi alertado sobre a viabilidade de dar continuidade a essa pesquisa. Durante a reunião, foram apresentados todos os prós e contras do projeto, e então o estudante solicitou um pouco mais de tempo para refletir sobre o que gostaria de pesquisar. Após realizar novas pesquisas, ele chegou a uma nova possibilidade de tema, conforme consta na Ficha de Pesquisa – versão 2 (Figura 3).

Figura 3. Ficha de Pesquisa – versão 2

FICHA DE PESQUISA	
<b>Questão de pesquisa</b> (Pergunta que norteará a sua pesquisa)	De que modo a colonização de exploração realizada no Brasil no século XVI impacta sobre a corrupção presente no sistema político brasileiro atualmente?
<b>Objetivos</b> (Sua intenção com essa pesquisa. Onde deseja chegar. O que pretende com esse estudo)	Com esta pesquisa é pretendido chegar em uma conclusão de <b>porque</b> o sistema político brasileiro é considerado corrupto, e o que levou ele a esse ponto, tendo em ótica <b>história</b> a colonização realizada entre os séculos XVI e XIX. Por que possuímos um sistema político tão defasado em termos de organização hierárquica, além de desvio de verbas, inflacionismo, enchimento do estado, entre outras questões. Neste trabalho, é pretendido responder essas perguntas.
<b>Hipóteses</b> (Suas apostas com relação aos resultados que deseja obter com essa pesquisa. O que pretende provar a partir dos seus estudos)	É muito provável em que a resposta da questão de pesquisa esteja relacionada muito historicamente ao abuso na colonização por parte de Portugal, o qual explorou e utilizou o Brasil de uma maneira econômica para fortalecimento da economia própria, o que por sua vez talvez possa ter causado diversos escames de leis injustas e inoportunas.
<b>Metodologia</b> (Forma ou maneira como irá conduzir seus estudos. Por exemplo, análise de documentos, coleta de dados por meio do <b>forms</b> , entrevistas, etc.)	A metodologia será feita a partir de análise de índices econômicos brasileiros em relação à satisfação com a política atual do Brasil, e também sobre a colonização. Também será realizado coletas de dados através do <b>Google Forms</b> .
<b>Resultados Esperados</b> (Resultados obtidos a partir da pesquisa realizada)	É esperado que o resultado da pesquisa comprove a ineficácia político-social do sistema político Brasileiro, tendo sua relação diretamente ligada ao poder abusivo de Portugal, enquanto colonizador do Brasil.

 Cinthia Shimada  
por que

 Cinthia Shimada  
histórica

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Essa segunda versão também recebeu um novo feedback. A partir dessa conversa, o aluno teve mais clareza sobre o que gostaria de pesquisar, ou seja, ele desejava estudar o processo de corrupção no Brasil. Nesse caso, a Ficha de Pesquisa serviu como um refinador de ideias, ajudando-o a encontrar o recorte ideal para sua pesquisa. Após o preenchimento dessa segunda versão e o retorno dado pelo professor, o jovem conseguiu definir os rumos da pesquisa.

Muitos alunos passaram pelo mesmo processo. Nem todos conseguiram definir de imediato o recorte de suas pesquisas. No entanto, uma vez que essa etapa foi concluída, eles avançaram para o levantamento de dados e referências bibliográficas. Em paralelo, as aulas da disciplina eram utilizadas para abordar

conteúdos que pudessem colaborar com o projeto ou, também, eram reservados momentos para discussões sobre os temas e esclarecimento de dúvidas. Inclusive, ainda hoje, quando um tema de aula coincide com algum assunto que já tenha sido pesquisado anteriormente por outro aluno, este é convidado a apresentar seu trabalho e compartilhar um pouco de sua experiência com os ingressantes no projeto. Geralmente, nessas trocas, os estudantes que estão começando suas pesquisas se sentem mais motivados ao receber um colega de outra turma disposto a compartilhar os aprendizados adquiridos.

Por fim, a partir do início da 3ª série do ensino médio, o projeto entra em sua quinta etapa. Nela, os estudantes precisavam finalizar a pesquisa e entregar o relatório final em formato de artigo acadêmico, contendo entre 1800 e 2200 palavras. De acordo com o cronograma (Tabela 1), cada parte do relatório precisava ser elaborada até o final de um trimestre. Assim, quando chegaram à reta final da entrega do projeto, só precisaram reunir o que já havia sido produzido, revisar e entregar o documento final. Como exemplo de material produzido pelos estudantes, seguem algumas imagens (Figuras 4, 5 e 6) de trechos do relatório final do mesmo aluno que elaborou as Fichas de Pesquisa mencionadas anteriormente.

#### Figura 4. Sumário

##### Sumário

1. Introdução.....	1
2. O sistema, a ferramenta e seu combustível.....	2
3. A crítica das charges das revistas populares brasileira no século .....	4
3.1 Análise das charges do coronelismo.....	5
4. Conclusão.....	10
5. Fontes.....	11
6. Referências Bibliográficas.....	11

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

### Figura 5. Trecho de análise de fontes

#### 3.1 ANÁLISE DAS CHARGES DO CORONELISMO

Numa das mais famosas charges sobre o coronelismo, intitulada “As próximas eleições... ‘de cabresto’” (imagem 1), podemos ver uma mulher que possui uma saia em que está escrito “soberania”, representando o Estado Nacional que deve ser soberano. Também é possível observar um homem com um terno escrito “político”, acompanhado do que parece ser um eleitor com cabeça de burro vestido de terno, e nele escrito “eleitor”.



Imagem 1. (As próximas eleições... "de cabresto", Revista Careta, p. 14, 1927)

Fonte: Resultados originais da pesquisa

## Figura 6. Fontes Iconográficas

### 5. Fontes Iconográficas

- 1 - A fórmula democrática. *Careta*. Rio de Janeiro, ed. 899, 27/8/1925, capa.
- 2 - As Próximas Eleições de... "cabresto". *Careta*. Rio de Janeiro, ed. 0974, 19/2/1927, p. 14
- 3 - O direito das minorias.... *Careta*. Rio de Janeiro, ed. 951, 11/9/1926, capa.

Fontes estas que podem ser encontradas em versões digitalizadas no site do acervo digital da Biblioteca nacional:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20192&pesq=&pagfis=0>> Acesso em 13/08/2020

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

Assim como no trabalho mencionado anteriormente, alguns alunos optaram por trabalhar com a análise de charges ou fotografias que ilustrassem o período que desejavam investigar. Outros preferiram utilizar reportagens de jornais ou entrevistas. Nota-se que a criatividade foi uma grande aliada no desenvolvimento desse projeto. No entanto, ao longo do caminho, também houve situações em que os estudantes não conseguiram seguir com suas pesquisas. Isso ocorreu porque alguns alunos possuíam laudos médicos que indicavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Nesses casos, foi necessário elaborar tarefas com graus de exigência menores ou deixar de cobrar certas produções, como o relatório final, por exemplo.

É natural que, em uma sala de aula, haja diversos perfis de alunos e, evidentemente, nem todos conseguirão conduzir a atividade conforme o "script". Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a atenção e o acompanhamento precisaram ser maiores, e boa parte das atividades teve que ser adaptada. No entanto, isso não os impediu de participar do projeto, ainda que de forma adaptada.

Dessa forma, houve casos em que, em vez de o estudante entregar o relatório final sobre o que havia pesquisado, ele fez uma apresentação oral sobre os pontos que conseguiu investigar. Essa ação foi importante, sobretudo porque, de acordo com Hoffmann (2013), no ambiente escolar, os erros, as dúvidas dos estudantes e suas dificuldades são aspectos muito significativos e impulsionadores da prática educativa. Da mesma forma, avaliar é criar oportunidades de autorreflexão e de assistência constante do professor ao aluno, promovendo novas possibilidades a partir de novos direcionamentos. Com isso, independentemente de alguns alunos não conseguirem seguir com o projeto conforme a proposta inicial, por meio de atividades adaptadas, eles puderam vivenciar a pesquisa dentro de suas realidades.

## **A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO UMA ALIADA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, os estudantes puderam produzir diversos materiais que foram considerados parte do processo avaliativo trimestral. Com isso, todas as atividades que eles entregavam eram corrigidas, gerando um feedback que indicava os pontos fortes e fracos da pesquisa. Desta forma, a média final de cada trimestre não se baseava em avaliações somativas ou tradicionais, que se preocupam em classificar alunos conforme normas de excelência preestabelecidas, mas sim em avaliações formativas, focadas em todo o processo. Portanto, cada entrega realizada pelo estudante contabilizava uma nota. É importante mencionar que a avaliação pode ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por poder ser considerada uma reflexão transformada em ação capaz de promover novas reflexões (HOFFMANN, 2013). Sendo assim, avaliar é importante; porém, é imprescindível também que esse ato faça sentido diante do processo desenvolvido em sala de aula.

Assim, se as práticas educativas são diferentes, a avaliação também precisa ser diferente. Neste sentido, é importante superar o modelo de avaliação que apenas cumpre as burocracias classificatórias e que penaliza os que apresentam resultados negativos. Nesse formato, de acordo com Hoffmann (2013), o professor,

ao avaliar, busca atender a uma exigência burocrática, enquanto o estudante sofre com o processo avaliativo. Por isso, é necessário modificar a forma de avaliar, de maneira que o processo se torne mais dinâmico e promova reflexões. É relevante destacar também que, se as avaliações tradicionais revelam pouca utilidade justamente por seu caráter classificatório, a avaliação formativa implica acompanhamentos e intervenções diferenciadas (PERRENOUD, 1999).

Tendo isso em vista, foi justamente esse acompanhamento e essas intervenções diferenciadas o que se buscou realizar no decorrer desse projeto, pois os estudantes foram acompanhados durante todo o processo, recebendo devolutivas constantes sobre o que estavam produzindo. Nestas devolutivas, eles podiam criar possibilidades de autorreflexão sobre o aprendizado adquirido. Ainda, vale mencionar que, uma vez que a avaliação formativa não está isenta de atribuir notas (PERRENOUD, 1999), os estudantes foram avaliados de acordo com uma tabela de critérios avaliativos (Tabela 2) para que o processo assumisse uma dimensão mais clara e objetiva. Os alunos tiveram acesso a essa tabela antes de iniciarem o projeto de pesquisa, pois era importante que eles compreendessem a maneira como seriam avaliados. Contudo, para o desenvolvimento desta tabela, não houve a participação deles, sobretudo porque ela faz parte do escopo da disciplina e já estava previamente desenvolvida. Para exemplificar, segue a tabela de critérios avaliativos do aluno mencionado anteriormente:

**Tabela 2.** Tabela de critérios avaliativos preenchida

	0	1	2	3	Ponto	Comentários do professor
Plano de Investigação (Ficha de Pesquisa)		A pergunta de pesquisa, o método e o escopo de investigação não estão claros.	A pergunta de pesquisa está bem formulada. O método e o escopo de investigação estão bem fundamentados e relacionados com a pergunta de pesquisa.	A pergunta de pesquisa está bem formulada. O método e o escopo do trabalho estão totalmente desenvolvidos e bem alinhados com a pergunta de	3	A pergunta de pesquisa está clara e o trabalho está muito bem fundamentado. Criando uma possibilidade real de pesquisa.

	0	1	2 - 3	pesquisa. 4		
Resumo das informações (evidências)		Há informações relevantes mas, não estão adequadamente e referenciadas.	Há elementos adequados e relevantes que demonstram evidências de pesquisa, organização e referências bibliográficas.	As informações utilizadas na pesquisa são totalmente relevantes, com fontes ou dados apropriados e possivelmente e inovadores. Está bem pesquisado e corretamente referenciado e organizado.	4	Os artigos acadêmicos consultados e as referências bibliográficas são suficientes para dar caráter científico ao trabalho.
Avaliação das fontes (documentos históricos)		As fontes estão descritas mas não há referência sobre sua origem, valor e limitação.	Há alguma análise das fontes mas, as referências sobre sua origem, valor e possibilidades estão limitadas.	Há uma clara e detalhada análise das fontes e fortes evidências sobre a origem, o valor e as limitações das fontes.	4	Há clareza com relação à utilização das fontes. A origem delas também está bem definida e tem relação com o estudo proposto.
Análises		Há uma tentativa de análise das evidências da pesquisa, porém está incompleta ou superficial.	Há evidências de análise ao longo da investigação e diferentes interpretações foram consideradas.	Há uma análise crítica detalhada das evidências apresentada, onde diferentes interpretações foram totalmente consideradas	3	A análise está muito bem desenvolvida.
	0	1	2	3		
Conclusão		A conclusão foi realizada mas não está totalmente consistente com a evidência apresentada.	A conclusão está clara e relacionada de maneira consistente com a evidência apresentada.		2	A conclusão corresponde ao esperado.
Lista de recursos e limite de palavras		Uma lista de recursos ou fontes foi incluída, mas a	Uma lista de recursos ou fontes foi utilizada. A	Há uma apropriada lista de recursos ou	3	Corresponde ao que foi proposto. Trabalho bem

	metodologia proposta não foi realizada. Ultrapassou o limite de palavras ou não alcançou o limite exigido.	metodologia foi parcialmente aplicada na investigação e o limite de palavras está dentro do exigido.	fontes. A metodologia foi aplicada de maneira correta e a investigação contempla o limite de palavras.		fundamentado e respeita o limite de palavras exigido.
TOTAL				19/20	

**Fonte:** Resultados originais da pesquisa

Diante disso, a avaliação não pode ser entendida como uma prática dissociada da ação educativa. Ou seja, ela não deve ser utilizada somente em um determinado momento como forma de contabilizar o desempenho do aluno naquela situação específica. Logo, a avaliação formativa pode ser uma grande aliada do professor a partir do momento em que, por meio dela, ele pode produzir situações de aprendizagem que tenham sentido e regulação (PERRENOUD, 1999).

Com a avaliação formativa, há a possibilidade de o professor ajustar o grau de exigência das atividades e elaborar intervenções pedagógicas eficientes para cada situação, visualizando sempre o aprendizado do aluno. Desta forma, ela é formativa porque ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver (PERRENOUD, 1999). Neste caso, o que importa é o aprendizado e o desenvolvimento desses jovens. Assim, avaliar requer construir um ambiente de confiança, onde o aluno exponha suas dificuldades e o professor as compreenda e colabore para a resolução. Além disso, de acordo com Zabala (1998), a avaliação precisa ser realizada de acordo com as possibilidades dos alunos, e a ajuda oferecida pelo professor deve ser adequada, com possibilidades reais e que incentivem os estudantes para que eles continuem avançando. Foi justamente essa relação que se buscou construir durante as devolutivas oferecidas aos alunos ao longo desse projeto.

Para avaliar o trabalho desenvolvido pelos estudantes, compreendeu-se que a avaliação devia ser realizada de acordo com a capacidade e o esforço de cada um. Principalmente porque era sabido que alguns jovens encontrariam muitas dificuldades em desenvolver o projeto. No entanto, dentro da realidade deles,

foram incentivados a seguir em frente, sempre tendo em vista as adaptações que lhes permitissem dar continuidade ao projeto. Para assumir essa postura, era de extrema importância entender que a avaliação deve, acima de tudo, promover oportunidades de aprendizado ao invés de punições.

Tendo isso em vista, de acordo com Zabala (1998), a avaliação muda quando o objetivo do ensino muda, ou seja, quando se pretende que o aluno desenvolva todas as suas capacidades, não ficando preso apenas ao desenvolvimento cognitivo. Destarte, a avaliação deixa de focar exclusivamente nos resultados obtidos para atender diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, é importante mencionar que utilizar apenas o formato tradicional de avaliação pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque neste formato há um significativo apelo negativo, pois o aluno se prepara para a avaliação não por entender que os conteúdos a serem estudados são importantes, mas porque existe uma prova que o ameaça, ou seja, ele estuda por sentir medo de obter um resultado negativo (LUCKESI, 2011).

Por fim, as entregas realizadas ao longo do projeto foram contabilizadas para efeito de média trimestral, o que favoreceu muito o processo, já que o estudante conseguia compreender quais caminhos devia seguir, quais pontos precisava melhorar e quais habilidades havia desenvolvido. Vale destacar também que, diferentemente da ABP, que prevê o trabalho colaborativo, neste projeto os estudantes realizaram a pesquisa individualmente. Todavia, ao longo do processo, eles trabalharam avaliando em pares, ou seja, atuaram em duplas lendo e fazendo apontamentos nos trabalhos dos colegas e vice-versa. Essa é a principal etapa colaborativa entre eles. Isto é, tendo uma visão mais holística de como funciona a produção de uma pesquisa acadêmica, eles conseguiam pontuar para os demais colegas os pontos a serem melhorados.

Portanto, a partir da realização desse projeto, os alunos mantiveram contato com o processo de pesquisa acadêmica, com uma exigência compatível ao nível escolar em que se encontravam. Além disso, tiveram a liberdade de escolher um tema que lhes agradasse e gerasse curiosidade, partindo sempre de uma pergunta de pesquisa cujo eixo central fosse a História do Brasil. Lembrando que

sempre foi recomendável que eles utilizassem aspectos históricos, mas dialogando com questões da atualidade. Com isso, foi possível dar um significado maior ao ensino de História, aprendendo um pouco mais sobre a história do nosso país. Desta forma, o que foi observado a partir desse projeto, que continua sendo desenvolvido com os estudantes do ensino médio, é que, a partir do momento em que eles têm autonomia para escolher o tema que desejam estudar e que assumem o protagonismo ao produzirem novos conhecimentos, eles conseguem compreender a relevância em estudar uma determinada área do saber.

Destarte, esse projeto desenvolvido com os alunos contemplou, em alguma medida, aquilo que é proposto pela ABP. Pois esta metodologia tem como foco propor uma atividade que solucione um problema ou desenvolva um projeto que tenha alguma importância ou ligação com a vida do estudante (MORAN, 2018). Desta forma, a ABP promove uma maior participação dos alunos na elaboração de projetos, na pesquisa, na investigação, entre outros, sempre visando à solução de um problema (BENDER, 2014).

Portanto, por meio desta atividade, foi possível envolver os estudantes como protagonistas de uma situação-problema, permitindo que eles aprendessem de forma significativa. Esse projeto também permitiu criar um ambiente de aprendizagem favorável ao estudante, onde o professor atuou como um orientador que auxiliou os alunos no processo de construção do conhecimento, colaborando assim com a compreensão em níveis mais profundos sobre o tema pesquisado. Ao desenvolver esse projeto, pôde-se também ressignificar a forma de avaliar, utilizando-a como uma ferramenta a favor do desenvolvimento do aluno.

Por fim, é imprescindível mencionar que os resultados dessa pesquisa ocorreram em um ambiente muito particular e privilegiado de ensino. Porém, isso não inviabiliza a tentativa de replicá-la em outros ambientes. Para que ela funcione minimamente, é necessário realizar inúmeras adaptações a ponto de corresponder à realidade local. Possivelmente, o tempo de duração possa ser menor do que o aqui utilizado. Ou, quem sabe, outras adaptações sejam necessárias para que não haja tanta dependência de meios tecnológicos. E neste caso, a História é uma área

do conhecimento privilegiada, uma vez que podemos buscar fontes históricas em arquivos públicos ou bibliotecas.

Independentemente das mudanças ou ajustes necessários, o mais importante é promover a reflexão sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas no ensino de História, práticas estas que buscam criar um maior interesse dos estudantes. Além disso, é importante também refletir sobre os métodos de avaliação, principalmente em História, uma disciplina tradicionalmente tão teórica e conteudista. Portanto, o que se pretendeu com essa pesquisa foi elucidar possibilidades e caminhos para inovar no ensino, buscando alternativas que modifiquem o ensino tradicional que ainda é uma realidade bastante presente na educação brasileira. Talvez não seja possível abrir mão totalmente dele, mas isso não significa que não possamos elaborar caminhos alternativos em que haja mais práticas pedagógicas que o modifiquem, sempre visando promover uma educação de qualidade para todos os jovens brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de um relato de experiência, este trabalho apresentou a aplicação da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos, cujo objetivo foi gerar interesse e motivação nos estudantes. Além disso, no caso estudado, pretendeu-se também experimentar novas formas de avaliar, tentando, em alguma medida, tornar o processo avaliativo contínuo e que priorizasse o desenvolvimento do aluno.

Este artigo também buscou destacar a importância do ensino de História e elucidar o papel essencial do professor que busca práticas pedagógicas que fomentem nos alunos o desejo por aprender essa disciplina, sobretudo porque, conforme mencionado anteriormente, é sabido que o seu aspecto teórico e conteudista muitas vezes desmotiva os estudantes, justamente por não dialogar diretamente com os seus interesses mais imediatos.

O ensino de História possui a sua função e importância no processo de formação do indivíduo e, para que ele entenda esta importância e necessidade, é preciso achar caminhos didáticos que o cativem.

Portanto, o que se conclui deste trabalho é que, conhecendo bem o seu público-alvo e tendo as ferramentas certas para atraí-lo, é possível sim inovar na prática pedagógica, rompendo um pouco com os velhos padrões do ensino tradicional. Ainda que não seja possível transformar completamente o formato de aula, o importante é tentar buscar caminhos em que possa haver a união entre velhas e novas práticas, sempre focando no desenvolvimento integral do estudante. É evidente que haverá desafios, é notável que dificuldades surgirão e que provavelmente nem tudo sairá como o planejado. Mas, como a educação é um ato político, e também um espaço de movimento e constante aprendizado, é de extrema importância não desistir no primeiro obstáculo que, porventura, surja em nossos caminhos, pois o que importa é poder promover um ambiente de aprendizado seguro no qual o jovem possa desenvolver-se plenamente e ser feliz enquanto estuda.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. [org.]. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1ed. Penso: Porto Alegre, 2018.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. [org.]. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1ed. Penso: Porto Alegre, 2018.

BENDER, Willian. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. 1ed. Penso: Porto Alegre, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas. 32: 25-40, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. [org.]. **O saber histórico na sala de aula**. 12ed., 5ª reimpressão. Contexto: São Paulo, 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. Avaliação educacional e escolar. UNESP/UNIVESP, 2013. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>>. Acesso em 17/04/2021.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Artmed: Porto Alegre, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. 43ed. Mediação: Porto Alegre, 2013.

LOPES, Renato Matos; ALVES, Neila Guimarães; PIERINI, Max Fonseca; FILHO, Moacelio Veranio Silva. Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. In: LOPES, R.M.; SILVA FILHO, M.V.; ALVES, N.G. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores**. Publiki: Rio de Janeiro, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ed. Cortez: São Paulo, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU: São Paulo, 1986.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. [org.]. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1ed. Penso: Porto Alegre, 2018.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: < [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1999.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** 24: 637-669, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2ed. Scipione: São Paulo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. 1ed. Artmed: Porto Alegre, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ed. Libertad: São Paulo, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 1ed. Artmed: Porto Alegre, 1998

**Revisores de línguas e ABNT/APA: Gisele Lobão Medeiro**

**Submetido em 18/03/2024**

**Aprovado em 27/08/2024**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)