

# Avaliação das aprendizagens em História: uma proposta para Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

*Ruhama Ariella Sabião Batista*<sup>1</sup>

*Mary Ângela Teixeira Brandalise*<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma proposta de avaliação das aprendizagens na disciplina de História, para o Ensino Fundamental Anos Finais, associada à metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (BENDER, 2014). A pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, teve como pressupostos teóricos os escritos de Fernandes (2009), Depresbiteris e Tavares (2009), Black (2009), Roldão e Ferro (2015), Brandalise (2020), dentre outros, que contribuíram para a fundamentação da Avaliação *da/para* a aprendizagem, ou seja, a avaliação somativa e formativa. Na disciplina de História, considerou-se que a ABP pode potencializar a avaliação das aprendizagens como um processo participativo e dialógico, no qual professores e alunos podem vivenciar a integração ensino-avaliação-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação das Aprendizagens. Avaliação *da/para* as aprendizagens. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Ensino de História.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7758-6084>. E-mail: [ruhama.sabiao@gmail.com](mailto:ruhama.sabiao@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3674-5314>. E-mail: [marybrandalise@uol.com.br](mailto:marybrandalise@uol.com.br).

*Evaluation of Learning in History: a proposal for Project-Based Learning (PBL)*

**ABSTRACT**

This article presents a proposal for evaluating learning in the discipline of History, for Elementary School Final Years, associated with the Project-Based Learning (PBL) methodology (BENDER, 2014). The qualitative research, with a bibliographic approach, had as theoretical assumptions the writings of Fernandes (2009), Depresbiteris and Tavares (2009), Black (2009), Roldão and Ferro (2015), Brandalise (2020), among others, which contributed to the foundation of the Evaluation of/for learning, that is, summative and formative evaluation. In the discipline of History, it was considered that PBL can enhance the evaluation of learning as a participatory and dialogic process, in which teachers and students can experience the teaching-evaluation-learning integration.

**KEYWORDS:** Learning Evaluation. Evaluation of/for learning. Project-Based Learning (PBL). History teaching.

*Evaluación del aprendizaje en Historia: una propuesta para el aprendizaje basado en proyectos (ABP)*

**RESUMEN**

Este artículo presenta una propuesta de evaluación de aprendizajes en la disciplina de Historia, para los Últimos Años de Educación Primaria, asociada a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) (BENDER, 2014). La investigación cualitativa, con enfoque bibliográfico, tuvo como supuestos teóricos los escritos de Fernandes (2009), Depresbiteris y Tavares (2009), Black (2009), Roldão y Ferro (2015), Brandalise (2020), entre otros, que contribuyeron a la fundamento de la Evaluación de / para el aprendizaje, es decir, evaluación sumativa y formativa. En la disciplina de Historia, se consideró que el ABP puede potenciar la evaluación de aprendizajes como un proceso participativo y dialógico, en el que docentes y alumnos pueden experimentar la integración enseñanza-evaluación-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación del aprendizaje. Evaluación de/para el aprendizaje. Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Enseñanza de la historia.

\* \* \*

## Introdução

Avaliar é um verbo, por isso, indica uma ação. Na realidade escolar esse verbo carrega o fardo da atribuição de notas, da determinação do que é suficiente ou não, do que é bom ou não, e essas funções podem limitar as possibilidades do ato avaliativo, conseqüentemente, da avaliação das aprendizagens.

A avaliação no contexto escolar pode causar indisposições, estranhamentos e diferentes tipos de reações nos alunos, dependendo de como for conduzida, uma vez que geralmente ela está associada à aprovação ou reprovação do aluno, o que por si só apresenta um caráter intimidador. Entende-se que os sentimentos de angústia e medo dos alunos em relação à avaliação advêm de uma falta de clareza e entendimento do significado do processo avaliativo na vida escolar, que vai muito além da atribuição de notas. Esse fardo ao realizar avaliações indica uma dicotomia entre ensino, avaliação e aprendizagem como se um não estivesse intrinsecamente relacionado ao outro (ROLDÃO; FERRO, 2015).

No contexto do ensino remoto, e posteriormente híbrido, devido a pandemia da covid-19, a avaliação das aprendizagens foi objeto de muitas indagações no trabalho docente, devido ao fato de que muitas práticas avaliativas largamente utilizadas no ensino presencial não se adequavam à nova situação de isolamento social que professores e alunos passaram a vivenciar. Nesses modelos, além de o ensino ter sido adaptado às necessidades das instituições e dos alunos, a avaliação também teve que ser adaptada, de forma a considerar, de fato, todas as fases do processo de aprendizagem dos alunos, acompanhado de forma remota.

O Ensino Híbrido<sup>3</sup> não é uma novidade, se considerado, conforme conceitua Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que a Educação sempre foi híbrida, no sentido de “misturada” (*blended*), combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Além disso, é híbrida porque

---

<sup>3</sup> Do inglês *Blended Learning* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

acontece em uma sociedade complexa, multicultural e imperfeita, em que é necessário sempre mudar, misturar, redirecionar as rotas e adaptar-se aos diferentes momentos da Educação. Portanto, o ensino híbrido, apesar de enfatizar sempre no uso das tecnologias, também é uma forma de compreender a Educação para além da sala de aula e da figura do professor, considerando os múltiplos espaços de aprendizagem e as diferentes formas de aprender de cada aluno.

Este artigo objetiva apresentar uma proposta de avaliação das aprendizagens na disciplina de História, para o Ensino Fundamental/Anos Finais, associada à metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a qual pode ser utilizada tanto no formato de ensino remoto quanto híbrido ou presencial.

O artigo, além desta introdução e das considerações finais, está estruturado em três seções. A primeira aborda a avaliação formativa e somativa por uma avaliação das aprendizagens; a avaliação das aprendizagens em História constitui a segunda seção; e a terceira seção trata da avaliação das aprendizagens em História e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

### **Avaliação Formativa e Avaliação Somativa: por uma avaliação das aprendizagens**

Os termos Avaliação Formativa e Avaliação Somativa foram denominações criadas em 1967, por Michael Scriven, renomado pesquisador da área de Avaliação Educacional. Em sua obra *Methodology of Evaluation* (1967), o autor tece uma crítica ao modelo de avaliação vigente, muito centrado na medida e no alcance de objetivos, práticas avaliativas mais utilizadas à época.

Para o autor, embora a Avaliação Educacional atenda a diversas funções, seu objetivo geral é a determinação do valor ou mérito do que é avaliado, por exemplo, avaliação de políticas e programas, de currículo, de instituição, da aprendizagem dos alunos, das práticas docentes etc.

No âmbito das pesquisas sobre currículo e reformas curriculares nos Estados Unidos é que se originaram os conceitos de avaliação formativa e somativa, criados por Scriven (1967), os quais passaram a ser quase que universalmente aceitos no campo da avaliação educacional, em particular, no domínio da avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Na acepção de Scriven (1967), a avaliação somativa era aquela realizada ao final de um período de determinado programa, disciplina, unidade curricular com ênfase nos resultados alcançados enquanto a avaliação formativa era aquela realizada ao longo do desenvolvimento deles, com o objetivo de levantar informações e aprimorar o processo educativo. Nesse sentido,

A Avaliação Formativa é uma avaliação que vai ao porquê das coisas, privilegia o processo em relação ao produto; o método em relação ao conteúdo; a qualidade e não a quantidade; a participação e não o autoritarismo. Ela é essencialmente contextual, envolvendo uma multiplicidade e complexidade de determinantes pessoais, didáticos, institucionais, culturais, sociais, éticos e políticos. (BRANDALISE, 2020a, p. 135).

A dificuldade em diferenciar a Avaliação Formativa e Somativa não está na origem dos seus conceitos, mas sim porque percebe-se, na prática, a utilização de ambas no processo avaliativo, tornando-se muito tênue seus limites e definições. Recentemente, tem-se utilizado os termos avaliação da aprendizagem (AdA) e avaliação para a aprendizagem (ApA), de modo a explicitar a diferenciação desses conceitos e, ao mesmo tempo, evidenciar as possibilidades de articulá-los nas práticas avaliativas, de tal forma que a avaliação *da e para* a aprendizagem ocorram conjuntamente, daí a utilização da denominação *avaliação das aprendizagens*. Nas palavras de Domingos Fernandes:

Black e Wiliam (2018) ao discutirem a natureza inferencial das avaliações, ou seja, ao considerarem que avaliar é um processo através do qual se fazem inferências acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, referiram que a diferença entre a AdA e a ApA está relacionada com o tipo de inferências que se decide formular a partir de cada uma. Nestas condições, se as inferências forem no sentido de definir em que situação se encontram os alunos em relação a um ou mais domínios do currículo, estamos perante uma utilização sumativa da avaliação. Se, no entanto, tais inferências forem no sentido de saber que orientações devem ser dadas aos alunos para que eles organizem os seus esforços de aprendizagem, então estamos perante uma utilização formativa da avaliação realizada. (FERNANDES, 2019, p. 153).

Portanto, a avaliação *da* aprendizagem é caracterizada pela concepção somativa de avaliação, que tem como propósito descrever o desempenho do aluno, averiguar o que aprendeu, certificando-o conforme seus resultados, que geralmente, ocorrem ao final de um processo (FERNANDES, 2019). Esse formato de avaliação configura-se como uma súmula, um balanço do que ocorreu no processo, indicando a eficácia – ou não – do trabalho docente e da aprendizagem do aluno. Ela também pode ser realizada durante o desenvolvimento, em qualquer momento dos processos de ensino e de aprendizagem, servindo a fins formativos ou para a tomada de decisões (BRANDALISE, 2020a; FERNANDES, 2019).

Black (2009) salienta que em testes somativos há a necessidade de um resultado único, total, com padrões de uniformidade e confiabilidade, que não são requeridos, obrigatoriamente, em um trabalho formativo. Isso ocorre, por exemplo, pois a intenção da avaliação formativa não é que, obrigatoriamente, seja uma avaliação pontual ou uniforme para todos, mas que identifique as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Por outro lado, avaliação *para* a aprendizagem não é uma novidade em relação à avaliação formativa. Contudo, como o conceito de avaliação evoluiu muito desde sua criação por Scriven (1967), ela pode ser considerada uma alternativa mais participativa e dialógica em relação ao seu formato inicial, uma vez que foca nos processos de ensino e de aprendizagem por meio, principalmente, do *feedback*, aspecto crucial da avaliação para a aprendizagem (TARAS, 2010). Na avaliação formativa, os alunos são avaliados de forma contínua e participam intencional e ativamente do seu próprio processo educativo, em diálogo com o professor.

Fernandes (2006) salienta a necessidade de um esclarecimento conceitual acerca da avaliação, para que haja, de fato, uma mudança nos sistemas educacionais, pois somente com um enquadramento claro dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos é possível pensar em práticas avaliativas mais dialógicas e participativas. Para o autor, “Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2006, p. 22).

Nessa perspectiva, não se pode desvincular ensino-avaliação-aprendizagem como partes diferentes da ação educacional, mas sim, reafirmar com os alunos que elas são indissociáveis e igualmente importantes para sua formação (ROLDÃO; FERRO, 2015).

Para uma avaliação ser formativa é preciso que os alunos se conscientizem das diferenças entre o estado atual do conhecimento em que se encontram e aquele que se pretende alcançar, traçando estratégias de como fazer para reduzir ou eliminar as dificuldades existentes evidenciadas nas avaliações. Portanto, além de a avaliação formativa possibilitar um conhecimento dos saberes, atitudes, capacidades e estágio de desenvolvimento dos alunos, os dados ou resultados observados são essenciais para indicar quais ações precisarão ser reformuladas ou planejadas para possibilitar avanços nas aprendizagens (FERNANDES, 2009).

Destaca-se que, apesar da necessidade de protagonismo dos alunos, cabe ao professor uma série de ações para efetivar a avaliação formativa. Dentre essas funções, pode-se citar: a nitidez do objeto de avaliação e dos objetivos de ensino; a seleção de tarefas; a partilha dos critérios de avaliação; a definição de estratégias para o envolvimento e participação dos alunos; a utilização de diferentes abordagens, técnicas, instrumentos para o recolhimento de informações necessárias para um *feedback* qualificado (FERNANDES, 2009; ROLDÃO; FERRO, 2015).

Ainda, Black (2009) ressalta a importância de traduzir os objetivos do currículo em uma linguagem adequada para que os alunos possam entender e relacionar com o cotidiano das aulas. Outro conceito que Fernandes (2009) destaca é o da triangulação, que seria a utilização de diferentes métodos em prol de uma maior validade e confiabilidade dos processos, ou seja, triangular: estratégias, técnicas, instrumentos, atores, espaços e tempos.

Um conceito importante na avaliação formativa é o *feedback*, que se configura como uma resposta a um dado pedido ou acontecimento. No caso da avaliação, é uma resposta que os alunos necessitam para se situarem em seu processo de aprendizagem e redimensionarem suas ações a partir da verificação dos seus progressos e dificuldades (FERNANDES, 2009).

Na perspectiva de Gipps (1999) há dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo; o primeiro emite juízos de valor ou o mérito de determinado trabalho; o segundo acompanha a aprendizagem dos alunos, pensando na regulação. De acordo com Fernandes (2009), o *feedback*, em uma perspectiva construtivista, possibilita ao professor compartilhar a responsabilidade de avaliar com os alunos, analisando conjuntamente as possibilidades para o desenvolvimento das aprendizagens deles (FERNANDES, 2009).

Brandalise (2020b) sugere que o *feedback* pode ser realizado de diferentes formas e ainda ser eficaz, como: oralmente (no diálogo cotidiano com os alunos); por escrito (quando há necessidades individuais que precisam

ficar evidentes aos alunos); individual ou coletivamente, dependendo dos objetivos e critérios de cada professor. É uma atividade desafiadora e que deve ser consciente, visando o desenvolvimento da aprendizagem e a autorregulação como consequência desse trabalho.

Com esses fundamentos, algumas questões são necessárias frente à realidade brasileira: de fato, torna-se viável realizar somente a avaliação formativa, sem a atribuição de notas ou conceitos? Como a instituição escolar, os professores e os alunos receberão esse processo de avaliação? Ademais, além da dificuldade de aplicação no contexto de aulas presenciais, como pensar a avaliação *da/para* as aprendizagens no contexto híbrido que se apresenta como um desafio às escolas e professores contemporaneamente? Pensando nisso, compartilha-se a perspectiva de Fernandes (2008) de considerar que a avaliação formativa e somativa são diferentes dimensões do mesmo constructo da avaliação das aprendizagens, representando a multiplicidade de conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos sujeitos no processo de aprender. Suas ideias têm base no conceito de Avaliação Formativa, que para este autor “[...] trata-se de uma avaliação destinada a melhorar e regular sistematicamente e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 29).

Nesse sentido, justifica-se a opção da denominação avaliação das aprendizagens, incluindo avaliação *da/para* as aprendizagens neste trabalho, uma vez que elas são indissociáveis no momento de pensar o ensino-avaliação-aprendizagem. Por isso, importa distingui-los em relação aos seus objetivos, funções, métodos, processos e produtos, mas também partilhar os aspectos comuns, como: a recolha de informação para analisar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, a formulação de juízos relativos às suas aprendizagens, a utilização de referenciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas (FERNANDES, 2008).

Considera-se assim, que a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como o “coração” da avaliação em educação. Engloba não somente a avaliação no âmbito da sala de aula, como também do currículo, dos docentes, de escolas, programas, projetos e políticas educacionais, de forma que haja uma dinâmica contínua e proativa das fases e de todos os envolvidos no processo avaliativo (BRANDALISE, 2020a).

Face ao exposto, a próxima seção aborda aspectos relacionados à avaliação das aprendizagens na disciplina de História, considerando as diretrizes curriculares definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental/Anos Finais (EFAF).

### **Avaliação das Aprendizagens em História**

Um dos maiores desafios relacionados à avaliação das aprendizagens em História encontra-se, primeiramente, na formação inicial docente, visto que há um espaço ainda restrito às disciplinas de cunho pedagógico em relação às disciplinas de conhecimento específico da área, assim como acontece em outras licenciaturas.

Ainda, nas disciplinas relacionadas ao Ensino de História, nos cursos de Licenciatura, a abordagem acerca da avaliação das aprendizagens, embora seja realizada, ainda não é suficiente para o estudo de seus elementos e conceitos na profundidade necessária à formação docente, pois a centralidade das discussões geralmente volta-se à didática do ensino de História, envolvendo as orientações curriculares, o planejamento de ensino, as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas, o livro didático, entre outros. Em geral, os fundamentos teóricos da avaliação das aprendizagens são colocados em pauta, preponderantemente, quando há mudanças no currículo ou ao trabalhar as diferentes metodologias de ensino, que integram as práticas avaliativas.

Nesse sentido, o estudo da avaliação das aprendizagens não parece ocupar um lugar de destaque nas discussões sobre o Ensino de História, no âmbito dos cursos de graduação (TURINI, 1997).

Nos debates acerca do Ensino de História, principalmente pelos próprios historiadores, que se reúnem em diversos grupos dedicados à pesquisa pelo país, é consenso que ensinar História não visa a reprodução do conhecimento, o “repetir” informações, “decorar” acontecimentos e datas do passado.

No entanto, essa visão ainda permanece presente em muitos discursos sobre a disciplina, ainda que em contrapartida exista um movimento em prol do desenvolvimento de uma consciência histórica, da criticidade, e da história como orientadora das ações no presente, visando uma mudança no futuro (RÜSEN, 2011; CERRI, 2010; CAINELLI, 2006). Contudo, mesmo nessa concepção de Ensino de História mais crítica, o que prevalece nas práticas avaliativas é a abordagem tradicional de avaliação, voltada para a medição de resultados e classificação, as quais normalmente são realizadas por meio de prova<sup>4</sup>, embora existam diversos instrumentos avaliativos (DEPRESBITERIS, TAVARES, 2009).

Atualmente, as diretrizes curriculares para a disciplina de História no Brasil estão ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História – Ensino Fundamental, aprovada em 2017.

Ao abordar a avaliação das aprendizagens na disciplina de História, recorre-se, inicialmente, às competências e habilidades previstas na BNCC e como estas são ou deveriam ser consideradas no planejamento docente. O ensino de História na BNCC está pautado em cinco processos para que os alunos façam uma leitura crítica dos fatos históricos. São eles: a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise, progredindo nos diferentes níveis de ensino. Além disso, três procedimentos são considerados essenciais para dar conta do desenvolvimento das competências e habilidades previstas:

---

<sup>4</sup> Os instrumentos de avaliação são o suporte à análise do professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem, em que se deve pensar em qual instrumento é mais adequado aos objetivos propostos, podendo variar entre: prova, observação, portfólio, mapas conceituais, entre outros.

1. Pela **identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente** (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo **desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos** (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo **reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno**, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Tais procedimentos são intrínsecos à prática do professor desde a organização do seu planejamento de ensino. Noda (2005) afirma que um dos desafios ao pensar a avaliação em História é que o professor deve ter claro suas concepções filosóficas e pedagógicas, pois estas orientarão o desenvolvimento dos objetivos, as metodologias utilizadas e, conseqüentemente, a avaliação das aprendizagens, corroborando com o que Fernandes (2009) defende sobre a necessidade de uma clareza conceitual sobre a avaliação formativa. Dessa forma, o professor deve estar atento às perspectivas de ensino e de avaliação em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Portanto, para realizar a avaliação das aprendizagens em História, é preciso que o professor exerça as funções, citadas anteriormente no trabalho (FERNANDES, 2009; ROLDÃO; FERRO, 2015). Assim sendo, inicialmente, deve ficar claro para o professor o que está ensinando, quais são os objetivos de ensino e o que o aluno deve saber sobre determinado

conteúdo para avançar nos estudos. Com esse entendimento, “[...] pode-se caminhar no sentido da construção do conhecimento histórico de forma sistêmica, com base sólida, como toda construção deve ser, para poder representar reflexão, deixando espaço para a criatividade e os interesses dos alunos” (NODA, 2005, p. 145). Tal perspectiva de construção coletiva e espaço para criatividade e interesse vai ao encontro dos fundamentos da avaliação formativa, que leva em consideração, principalmente, a participação dos alunos no próprio processo de aprendizagem.

Para dar sentido à avaliação das aprendizagens em História é preciso ultrapassar as perguntas meramente descritivas como “O que foi?” “Cite” sem que haja uma discussão ou reflexão sobre o assunto. Assim, ao pensar a avaliação em História deve-se ter em mente: as respostas possíveis a essa questão vão me permitir compreender se o meu aluno, de fato, aprendeu este conteúdo? As questões que estão sendo realizadas conseguem compreender como o aluno interpreta as diferentes fontes históricas, a reflexão dos significados de determinados contextos e o reconhecimento de distintas versões de um mesmo evento, conforme o texto da BNCC? Como essas respostas contribuirão para repensar o processo ensino-avaliação-aprendizagem e desenvolver a aprendizagem dos alunos?

As reflexões sobre a avaliação das aprendizagens em História provocam algumas indagações e reflexões importantes sobre a coerência dos objetivos do ensino na disciplina e a forma como têm sido avaliados. Imagine uma casa que passa por uma reforma externa, mas por dentro permanece a mesma; quando as pessoas adentram percebem que, na verdade, continua precisando de reformas. É assim que pode ser pensado um ensino de História que revê as metodologias de ensino, a utilização do livro didático, mas não repensa os processos de avaliação das aprendizagens.

Na perspectiva de Bordignon e Botomé, com base nos estudos da análise do comportamento, o papel do professor ao ensinar “[...] pode ser entendido como o processo em que o comportamento de alguém (no papel de aluno) é modificado a partir das contingências, condições ou circunstâncias manejadas por outra pessoa”

(BORDIGNON; BOTOMÉ, 2017, p. 331). Ou seja, não existe ensino-avaliação-aprendizagem efetivo sem a relação dos sujeitos e o repensar dos processos educativos. Para isso, a avaliação configura-se em um importante ato pedagógico para o desenvolvimento dos alunos e da prática docente.

A partir dessas reflexões, entende-se que a avaliação em História, em uma perspectiva da Avaliação das Aprendizagens, precisa: ter evidência teórica acerca da História enquanto ciência e disciplina, para que se tenha uma coerência entre os objetivos da disciplina e as concepções de avaliação que são coerentes com esses fundamentos; evidenciar para os alunos o que está sendo avaliado e como a avaliação incide no processo educativo; valorizar o papel dos alunos no próprio desenvolvimento da aprendizagem; constituir-se em um processo de reflexão transformada em ação, a partir dos dados obtidos com as provas ou outros instrumentos utilizados e que possibilite pensar sobre a construção do conhecimento histórico e do desenvolvimento das aulas de História.

### **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Avaliação das Aprendizagens**

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) consiste em uma metodologia ativa que propõe a utilização de projetos que tenham relação com a realidade e com situações cotidianas, baseados em uma questão, tarefa ou problema que seja motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos, no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (BENDER, 2014).

A ABP é uma metodologia de ensino a considerar para o atual contexto do Ensino Híbrido, justamente por instigar os alunos e viabilizar a pesquisa tanto na escola quanto em casa, envolvendo também os familiares, vizinhos, amigos, dependendo de qual problema for definido para desenvolvê-la.

Alguns termos são preponderantes para entender a proposta da ABP, como: âncora, artefatos, desempenho autêntico, *brainstorming*, questão

motriz, aprendizagem expedicionária, voz e escolha do aluno e *web*. Todos esses conceitos devem fazer parte do plano de ação da ABP.

Inicialmente, tanto professores quanto alunos devem ter a consciência de que o trabalho é colaborativo e requer um plano de ação, com objetivos, tarefas, resoluções e prazos a serem cumpridos. O projeto de ABP pode ser focado em apenas uma disciplina, ser interdisciplinar, como também envolver toda a comunidade escolar.

Ao destacar os componentes das tarefas da ABP, o autor caracteriza três aspectos importantes e que fundamentam as possíveis atividades que terão que realizar: os alunos devem perceber o projeto de ABP como sendo pessoalmente significativo para eles; questões autênticas e inovadoras, que estejam focadas no mundo real deles; os alunos devem trabalhar juntos na resolução dos problemas, encaminhando soluções possíveis e divulgando este trabalho (BENDER, 2014).

Dentre as principais tarefas possíveis estão:

- Fazer brainstorming sobre as possíveis soluções.
- Identificar uma série específica de tópicos para ajudar a coletar informações.
- Dividir responsabilidades sobre o recolhimento de informações.
- Desenvolver uma linha do tempo para o recolhimento de informações.
- Pesquisar por informações sobre o problema ou a questão. • Sintetizar os dados coletados.
- Tomar decisões cooperativamente sobre como prosseguir a partir desse ponto.
- Determinar quais informações adicionais podem ser essenciais.
- Desenvolver um produto, ou múltiplos produtos ou artefatos, que permitam que os estudantes comuniquem os resultados de seu trabalho. (BENDER, 2014, p. 24).

Considerando os pressupostos da avaliação formativa, a ABP concentra dois importantes aspectos: a voz e escolha dos alunos, que são definidoras de todas as fases do projeto; e o *feedback* do professor, atuando como mediador da ABP. Por isso, antes de planejar com os alunos as etapas de execução, o ideal é estabelecer quais etapas serão realizadas, os conteúdos envolvidos, os objetivos do projeto, os recursos que estarão disponíveis e como serão avaliados. Essa etapa pode ser designada de pré-planejamento, justamente porque o planejamento em si se dará na escuta ativa e diálogo com os estudantes, por isso, não é possível prever como serão todas as fases do projeto, sendo específicos ao tema que será trabalhado, à realidade dos alunos e do professor, e aos dados que serão coletados no decorrer do projeto.

### **Uma proposta de ABP para a avaliação em História no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF)**

Como abordado, é preciso inicialmente definir um pré-planejamento, pensando nos objetivos do projeto, nos prazos para a execução e conteúdos que estarão envolvidos. Nesta proposta, o tema geral do projeto foi definido como *O mundo do trabalho e o meio ambiente*.

A temática mobiliza discussões pertinentes às disciplinas de História, Ciências, Filosofia e Geografia, principalmente, mas enfatizando no objeto de conhecimento da BNCC para o 8º ano de História, “Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas” (BRASIL, 2017), especificamente na habilidade 3, “(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas” (BRASIL, 2017). Propõe-se que o trabalho seja realizado em grupo de até cinco pessoas, em que cada um deve ter um papel definido pela própria equipe, porém, cada atribuição deve contribuir para as pesquisas a serem apresentadas em sala, bem

como para o trabalho final. Nessa proposta, o projeto pode ser pensado de acordo com a disponibilidade do professor e o engajamento dos alunos.

Considerando que a proposta cabe tanto ao ensino no contexto presencial quanto no híbrido ou remoto, nestes últimos as possibilidades da realização de trabalho em grupo podem ser limitadas, então é preciso pensar em estratégias em que o trabalho individual de cada aluno, debatido e articulado em conjunto nas aulas, se torne colaborativo da maneira como se espera. Além disso, apesar de a tecnologia ser um aspecto chave na composição da ABP, também pode ser substituída pelos roteiros impressos, por exemplo, que podem ser enviados previamente aos alunos e recebidos novamente para discussão em aula com os demais<sup>5</sup>. Evidentemente, o projeto torna-se mais enriquecedor com o uso das tecnologias, porém, ao considerar a realidade educacional brasileira, precisa-se pensar para além delas e possibilitar um acesso ao conhecimento de qualidade, sem perder as características da metodologia ativa.

O primeiro passo é a Âncora, que se configura como uma problematização da temática, gerando uma questão motriz, que norteará as fases do planejamento dos alunos. A âncora poderá ser, por exemplo, a reportagem intitulada “Moradores reclamam de poluição causada por indústria de fundição de ferro, em Ponta Grossa”, de 05 de abril de 2019 (RPC PONTA GROSSA, 2019).

O segundo passo é elaborar a questão motriz, baseada nas reflexões realizadas com os alunos, caminhando no seguinte sentido: “De que forma o mundo do trabalho impacta nas relações sociais e na natureza, e o que pode ser feito para que essa relação seja mais sábia e prudente?”. Esta pergunta gerará outras, a partir do terceiro passo.

O terceiro passo é realizar um *brainstorming* com os alunos, em que todas as ideias, ainda que posteriormente descartadas, devem ser listadas e consideradas. Serão listadas as possíveis respostas a essas perguntas e

---

<sup>5</sup> Para conferir outras formas de utilização das metodologias ativas no Ensino Híbrido sem o uso da internet, conferir a reportagem a seguir. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20073/ensino-hibrido-e-possivel-fazer-sem-internet-e-poucos-recursos>. Acesso em: 06 mai. 2021.

quais passos podem ser tomados para responder a essa problemática, gerando uma obra, um feito, um produto<sup>6</sup> que auxilie na resolução da questão motriz.

O quarto passo é estabelecer as fases do projeto e o que os alunos terão que apresentar, definindo os artefatos que serão utilizados para gerar o produto. Esses artefatos podem utilizar tecnologia, como: vídeos, podcasts, postagens em redes sociais etc., pensando em uma perspectiva *web*, ou seja, que se utiliza de diversas possibilidades que a internet pode proporcionar na criação de um produto. Contudo, também podem ser cartazes, folhetos, artigos ou um produto que seja possível divulgar e contribuir para a conscientização de outros alunos da escola e da comunidade.

Ao realizar os quatro passos é importante que tanto alunos quanto professores produzam um diário para registrar todas as etapas do processo, as decisões, mudanças e próximos passos. Além disso, cabe ao professor o *feedback* e revisão contínuos, pois somente assim é possível uma avaliação do processo em que os alunos percebam que o professor está agindo como um tutor, apesar de eles terem autonomia. Nesse registro, ficarão descritas todas as etapas do projeto e os resultados que foram obtidos com as pesquisas – que podem ser apresentadas oralmente ou por escrito – dos alunos, o que contribui para uma avaliação tanto durante quanto ao final do projeto.

A avaliação é parte fundamental da ABP e pode consistir na avaliação do professor, na avaliação do grupo e em uma autoavaliação dos próprios alunos sobre o seu trabalho.

Em uma perspectiva de avaliação formativa, a ABP não deve estar associada à uma avaliação somente como atribuição de nota ou punitiva, ao contrário, deve ser realizada durante todo o processo e a partir de *feedback* contínuo do professor. Entretanto, é possível combinar uma avaliação reflexiva e responsável com a atribuição de notas, configurando-se como uma

---

<sup>6</sup> Bender (2014) denomina “produto” para os conteúdos produzidos durante o processo da ABP e que, ao final, gera um resultado, chamado “produto final”.

avaliação *da/para* a aprendizagem. Para isso, é preciso estabelecer os objetivos, critérios e instrumentos que serão utilizados.

Uma das opções para avaliar na ABP é a rubrica, pois entende-se ser pertinente estabelecer um guia de pontuações, que estabelece critérios específicos e avalie o desempenho dos alunos a partir de diferentes níveis de habilidades demonstradas durante o projeto. Elas podem ser desde as mais simples até as mais complexas, dependendo de como o professor observa que deva avaliar a turma (BENDER, 2014).

Contudo, há também: a autoavaliação reflexiva, que é quando os próprios alunos avaliam o seu trabalho e o professor tem a oportunidade de ensiná-los e prepará-los para determinadas formas de avaliação do mundo do trabalho do século XXI; a avaliação reflexiva, realizada pelos colegas – uma co-avaliação –, que na realidade do EFAF torna-se complexa, uma vez que os alunos têm que avaliar as outras equipes, dar um *feedback* coerente com o desempenho da equipe e de todo o trabalho realizado e apresentado; e a avaliação de portfólio, ou seja, a partir dos resultados de investigação que foram sendo construídos ao longo do projeto com as pesquisas empreendidas e os dados mapeados e levados para a sala de aula (BENDER, 2014).

Como salientado, o planejamento da ABP depende muito da voz e escolha dos alunos, por isso, toda proposição é limitada e passível a mudanças, variando muito a partir das peculiaridades da turma e do professor que estiver orientando. Nesta proposta, apresenta-se uma proposição de Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem (Quadro 1), em que constam os objetivos de aprendizagem, os critérios, as rubricas, os instrumentos e o *feedback*. Evidentemente, representa uma das etapas do projeto, mas pode ser ampliado para o que for definido para cada etapa.

**QUADRO 1 – Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem.**

Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem				
Disciplina	História – 8º Ano Ensino Fundamental Anos Finais.			
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Identificar os efeitos ocasionados na natureza devido às atividades industriais;</li> <li>☑ Argumentar a respeito da necessidade de preservação ambiental a partir dos problemas identificados;</li> <li>☑ Compreender as relações entre o mundo do trabalho e as relações sociais;</li> <li>☑ Elaborar soluções possíveis para as relações entre o mundo do trabalho, natureza e sociedade a partir de um produto final.</li> </ul>			
Unidade I /Conteúdos	Desenvolvimento das Aulas			
	Presencial ou online/Síncrona	Online ou roteiro impresso/Assíncrona		
1. A Revolução Industrial e os efeitos ambientais	Aula baseada na discussão sobre a problemática da reportagem “Moradores reclamam de poluição causada por indústria de fundição de ferro, em Ponta Grossa”. Portal G1, 05 de abril de 2019.		Leitura da reportagem “Moradores reclamam de poluição causada por indústria de fundição de ferro, em Ponta Grossa”. Portal G1, 05 de abril de 2019.	
	Avaliação			
	Critérios	Rubrica	Instrumentos	Feedback
	Elaboração de um produto (cartaz digital; portfólio; podcast que problematize a questão ambiental e o mundo do trabalho	<p>Aquém das expectativas (30): não consegue identificar os efeitos ambientais causados pelas indústrias e propor possíveis soluções.</p> <p>Dentro das expectativas (40): consegue identificar os efeitos ambientais causados pelas indústrias, mas não consegue propor possíveis soluções.</p> <p>Supera as expectativas (50): consegue identificar os efeitos ambientais causados pelas indústrias e propor possíveis soluções.</p>	Elaboração de um produto que reúna o trabalho realizado com as pesquisas no projeto, apresentando uma solução para o problema identificado	O professor realizará o feedback no momento da apresentação do produto final de cada grupo de trabalho

Fonte: As autoras (2021).

De acordo com Fernandes, “Os critérios [...] nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação” (FERNANDES, 2021a, p. 6). O critério dado como exemplo abrange somente a parte final do projeto, mas cada etapa pode ter seus critérios, dependendo de como elas serão pensadas e desenvolvidas por cada professor.

Quanto às rubricas, elas auxiliam a “articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar” (FERNANDES, 2021b), pois elas indicam o que é esperado que se aprenda ao realizar determinada ação. As rubricas sugeridas podem ser modificadas de acordo com a etapa do projeto e o que se espera dos alunos na realização de cada etapa.

Os instrumentos são os meios que serão utilizados para avaliar tais critérios e rubricas, que podem variar de acordo com o que for proposto. No caso da ABP, pela necessidade de gerar um produto, o principal instrumento seria o produto gerado, que pode ser no formato escolhido por cada grupo, de acordo com o que for pesquisado e acordado entre eles. Mas, o mais importante é que seja realizado o *feedback* durante o desenvolvimento do projeto, pois assim garante que o processo seja, de fato, formativo e contribua para o desenvolvimento dos alunos naquelas tarefas.

Todas as fases do projeto estão interligadas, não podendo ser pensadas separadamente. Contudo, o objetivo final da avaliação na ABP deve ser deslocar a tensão do peso de receber uma nota, para a comemoração de todo e qualquer trabalho realizado, principalmente considerando os trabalhos finais, utilizando esses resultados para (re)pensar sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Caso essa avaliação necessite gerar uma nota, é possível converter as rubricas em notas, de acordo o que for definido no planejamento docente, conforme as necessidades do projeto e dos alunos.

## Conclusão

Refletir sobre avaliação das aprendizagens requer uma autoavaliação constante: da própria formação inicial e continuada; da estruturação curricular; dos objetivos de ensino; dos planejamentos que são realizados para as aulas; das necessidades educacionais dos alunos – que muitas vezes ultrapassam os limites da sala de aula; do contexto socioeducacional em que

a instituição de trabalho está inserida; enfim, do ensino-aprendizagem-avaliação, que norteia toda a prática docente e que deve sempre ser (re)definida a partir dos resultados cotidianos.

Este artigo buscou suscitar algumas discussões em torno da avaliação *das* aprendizagens na disciplina de História. Para tanto, percebeu-se que há um desafio na realidade brasileira em relação à avaliação *da* e *para* a aprendizagem, que raramente é utilizada de acordo com os seus fundamentos teórico-práticos. Além disso, o contexto 2020/2021 instiga a repensar e readaptar a avaliação para um sistema híbrido de ensino, que, muitas vezes, diferencia as possibilidades e qualidade de acesso dos alunos, bem como suas aprendizagens.

Foram expostas algumas reflexões acerca da avaliação no Ensino de História, que ainda tem como desafios: a formação inicial docente, que reserva pouco espaço para as discussões em torno da avaliação; a incoerência entre as posições teóricas dos professores em relação à história com a avaliação que é preparada para avaliar o que tem sido ensinado; a não consideração das narrativas dos alunos nas avaliações que são formuladas; e a falta de articulação entre ensino-aprendizagem-avaliação na utilização dos resultados para a melhoria do processo educativo.

Para tanto, a Aprendizagem Baseada em Projetos foi apresentada como uma das possibilidades de ressignificação da avaliação no âmbito da disciplina de História. A ABP tem como pressupostos básicos: a relação dos conteúdos com situações cotidianas; problemas e tarefas motivadoras a serem resolvidas; trabalho colaborativo; escuta ativa dos alunos; protagonismo dos alunos; e *feedback* do professor.

A proposta apresentada enfatizou a avaliação centrada na aprendizagem do aluno, na comemoração dos progressos e na superação das dificuldades, a partir dos dados obtidos nas atividades avaliativas. Entretanto, entende-se que há muitas possibilidades de avaliar em História e a partir da ABP, por isso, não foi uma proposta restrita, ao contrário, aberta e possível a diferentes realidades, dependendo do olhar do professor e das peculiaridades das turmas.

Avaliar sempre será um processo de reflexão e mudança constantes. Ao mudar o currículo, por exemplo, mudam-se as perspectivas do que deve ser ensinado, aprendido, e, conseqüentemente, avaliado. Além disso, as sociedades atuais estão em contínua transformação, desafiando todos os dias o trabalho do professor, o que pode ser paralisante ou constitutivo da prática docente cotidiana, dependendo de como essas transformações são encaradas.

Ao professor de História, cabe refletir se a avaliação tem contribuído para a construção de um sujeito emancipado, crítico e que consegue perceber a construção do conhecimento histórico como fator constitutivo de sua própria identidade. Por fim, como parte fundamental da Educação, alunos e professores devem entender ensino-avaliação-aprendizagem como processos integrados e vinculados à toda a trajetória do aluno e do seu desenvolvimento enquanto sujeito aprendente.

## Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, William. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Translation: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez., 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.195201>.

BORDIGNON, Fernanda; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, Guadalajara, v. 25, n. 3, pp. 329-346, 2017. Available on: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61630/54289>. Retrieved August 25, 2021.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação Formativa e Somativa. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020a. p. 133-142.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Feedback na avaliação formativa. BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020b. p. 165-173.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Available on: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Retrieved August 25, 2021.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, special number, p. 57-72, 2006. Available on: <https://core.ac.uk/download/pdf/328061699.pdf>. Retrieved August 25, 2021.

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Critérios de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021a.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Available on: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=.pf](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=.pf). Retrieved August 25, 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008. Available on: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Retrieved August 25, 2021.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa nas aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho et al. (org.). LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-163.

FERNANDES, Domingos. *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021b.

GIPPS, Caroline. Chapter 10: socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, Washington, v. 24, n. 1, p. 355-392, jan. 1999. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. *História e Ensino de História*. Londrina, v. 11, jul. 2005, pp.143-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p143>.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>.

RPC PONTA GROSSA. Moradores reclamam de poluição causada por indústria de fundição de ferro, em Ponta Grossa. *Portal G1*, 05 de abril de 2019. Available on: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2019/04/05/moradores-reclamam-de-poluicao-causada-por-industria-de-fundicao-de-ferro-em-ponta-grossa.ghtml>. Retrieved August 25, 2021.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation*. Chicago IL: Rand McNally, 1967.

TARAS, Madalena. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 123-130, jul./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.123130>.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A Avaliação no Ensino de História. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 5, n.1, p. 69-82, 1997. Available on: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7825/4932>. Retrieved August 25, 2021.

Recebido em agosto de 2021.

Aprovado em maio de 2022.