



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCOS FERNANDES

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
UMA ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS
PROPOSTOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DO PARANÁ NO ANO DE 2020**

Londrina
2022

MARCOS FERNANDES

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
UMA ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS
PROPOSTOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DO PARANÁ NO ANO DE 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F363e Fernandes, Marcos.

O ensino de história em tempos de pandemia : uma análise dos formulários avaliativos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná no ano de 2020 / Marcos Fernandes. - Londrina, 2022.
120 f. : il.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de história - Tese. 2. Ensino remoto - Tese. 3. Covid19 - Tese. 4. Aprendizagem histórica - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

MARCOS FERNANDES

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
UMA ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS
PROPOSTOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DO PARANÁ NO ANO DE 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP/Assis

Profª Drª. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profª Drª. Marcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 04 de agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um processo de reflexão e investigação que teve a influência de várias pessoas. Nesse sentido, sinto a obrigação de expressar minha gratidão a algumas delas aqui.

Agradeço inicialmente a minha mãe Ivone, mulher forte e gentil, cujos incentivos constantes me levaram a acreditar que este momento seria possível. Agradeço também aos(as) vários colegas de trabalho, Deise, Fernando, Nilton, Rosinaldo, Cláudia, Marco, Dyeno, Bruna, Márcia, Sérgio, Juliana, André, Camila, e tantos outros que não cabe aqui enumerá-los, mas que com seus exemplos, experiências e apoio, sempre me alertaram sobre a importância da escola pública. A eles o meu muito obrigado!

Agradeço ao meu professor orientador Ronaldo, pela paciência, empenho e fé em meu trabalho, bem como todos(as) os(as) professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da Universidade Estadual de Londrina, pelos esclarecimentos e questionamentos pertinentes ao meu amadurecimento, em especial às professoras Marlene e Márcia, pelos importantes apontamentos ao presente trabalho e pela atenção dispensada em suas aulas e orientações. Dessa maneira, expresso a minha mais profunda gratidão.

Agradeço aos(as) colegas estudantes do PPGHIS pelo companheirismo e pelos constantes debates, ora mais teóricos, ora mais voltados para a prática da pesquisa e do ensino, sempre ricos e prazerosos.

Agradeço a todos(as) os(as) estudantes que tive o prazer de acompanhar ao longo da minha atuação como professor. Cada um deles(as) deixou alguma marca em mim, seja com alegrias ou tristezas, e me ajudaram a entender a necessidade constante da procura por aperfeiçoamento.

Agradeço a Isandra pelo apoio, incentivo, carinho, cuidado, respeito, zelo e atenção dispensados a mim, pois quando a dúvida sobre a realização desse trabalho me abateu, ela gentilmente me mostrou a importância do foco e da determinação.

Agradeço a meus filhos Thales e Agnes, por me presentear com seus sorrisos e abraços, que me permitirem ter, de forma renovada, a esperança em um mundo melhor, bem como a vontade de perseguir essa esperança.

À Irineu Fernandes (in memoriam) que sempre procurou influenciar à todas as pessoas ao seu redor com alegria, ensinando pelo exemplo e com amor.

FERNANDES, Marcos. **O Ensino de História em tempos de pandemia**: uma análise dos formulários avaliativos propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná no ano de 2020. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em História Social – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Este trabalho busca compreender, durante o processo de implantação de ensino remoto no Estado do Paraná no ano de 2020 – em virtude da pandemia de Covid19 – como as avaliações encaminhadas pela Secretaria de Estado da Educação demonstravam concepções acerca dos objetivos do ensino de História. Dessa maneira, valendo-se de uma metodologia inspirada na Análise de Conteúdo, procurou-se entender qual é o sentido do aprendizado histórico demonstrado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no exato momento em que ela passou a centralizar o processo de produção e distribuição de avaliações aos estudantes da rede estadual. Ao realizar tal ação, pode-se inferir que prejuízos e defasagens foram gerados no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História de discentes do ensino público no Paraná. Ao centralizar as atividades avaliativas, e com isso determinar o que é e o que não é relevante para o aprendizado histórico, por meio de testes de múltipla escolha, a SEED/PR acabou indo de encontro às expectativas de aprendizagem expressas nos documentos oficiais.

Palavras-chave: ensino de história; ensino remoto; covid19; avaliação; aprendizagem histórica.

FERNANDES, Marcos. **The Teaching of History in pandemic times: an analysis of the evaluative forms proposed by the Paraná State Secretariat of Education in 2020.** Dissertation of the Graduate Program in Social History - Center of Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This paper seeks to understand, during the process of implementation of remote teaching in the state of Paraná in 2020 - due to the Covid19 pandemic - how the evaluations sent by the State Department of Education demonstrated conceptions about the objectives of history teaching. Thus, using a methodology inspired by content analysis, it was sought to understand what is the meaning of historical learning demonstrated by the Paraná State Secretariat of Education, at the very moment when it came to centralize the production process and distribution of evaluations to state students. When performing such action, it can be inferred that damage and lags were generated in the process of teaching and learning the discipline of history of students of public education in Paraná. By centralizing evaluative activities, and thus determining what it is and what is not relevant to historical learning, through multiple choice tests, SEED/PR ended up meeting the learning expectations expressed in the official documents.

Keywords: history teaching; remote teaching; covid19; evaluation; historical learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise das questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano	57
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 1	64
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 2	66
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 3	66
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 4	69
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 5	69
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 6	71
Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 7	71
Tabela 2 – Incidências das categorias nas atividades – parte 1	73
Tabela 2 – Incidências das categorias nas atividades – parte 2	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CREP	Currículo Referência do Estado do Paraná
EaD	Educação à Distância
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
	CAPÍTULO I - A HISTORICIDADE DO OBJETO - O SURGIMENTO DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS DA SEED-PR	15
1.1	O SURGIMENTO DA COVID-19 E SUA PROPAGAÇÃO ATÉ O BRASIL.....	15
1.2	A SUSPENSÃO DAS AULAS NO ESTADO DO PARANÁ	17
1.3	A “SAGA DAS RESOLUÇÕES” NO ENSINO REMOTO DO PARANÁ	23
1.4	AS FORMAS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	26
1.5	A BNCC E O CREP	29
1.5.1	O que diz a BNCC	34
1.5.2	O que diz o CREP	37
1.6	OS FORMULÁRIOS DO GOOGLE E O ENSINO REMOTO NO PARANÁ	39
	CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	43
2	AVALIAÇÃO: TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO	43
2.1	AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
2.2	FORMULÁRIOS AVALIATIVOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ	49
2.3	AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: O QUE FOI AVALIADO DURANTE A PANDEMIA?	49
	CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS	52
3.1	METODOLOGIA.....	52
3.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO	53
3.3	EDUCAÇÃO HISTÓRICA	54
3.4	ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS DA SEED-PR	59
	CAPÍTULO IV - Considerações finais	75
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
	ANEXOS	85

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela tentativa de implementação de um sistema de Educação à Distância, ou Ensino Remoto, no Estado do Paraná, e isso ocorreu em virtude de medidas de quarentena tomadas em decorrência do surgimento de uma doença que assolou, não somente a região do Paraná, mas o Brasil e o Mundo. Tratava-se de uma nova enfermidade que ficou conhecida como Covid19.

O Covid19 é uma enfermidade causada pelo vírus Sars-Cov-2, que ficou popularmente conhecido como coronavírus. A evolução da doença pode levar ao óbito e, efetivamente, milhões de pessoas perderam suas vidas em decorrência dela. Essa moléstia prossegue, infelizmente, marcando o presente, em praticamente todos os aspectos da vida coletiva e social influenciando, sobremaneira, os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa feita, o Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, buscou mecanismos e ferramentas para se adequar à nova realidade imposta em virtude de questões sanitárias de distanciamento e isolamento social visando conter a propagação da doença Covid19. Toda a rede de ensino estadual – em que atuam pessoal técnico-administrativo, docentes, equipe pedagógica, discentes, familiares, comunidade etc. – se viu na obrigação de passar por uma reformulação ampla, complexa, rápida e bastante tumultuada.

Nesse processo geral de reorganização de todo o sistema de ensino da educação pública do Estado do Paraná, chama a atenção a tentativa de utilização de metodologias próprias da Educação à Distância, como o uso de meios digitais baseados em plataformas de ensino e aprendizagem, bem como transmissões de aulas via rede de televisão aberta e na entrega de materiais impressos. Dessa maneira, pode-se verificar que todo o sistema de ensino fundamentada, essencialmente, na perspectiva do ensino presencial com professores(as) e estudantes em salas de aulas físicas se viu, em um rápido movimento, transformar-se em um modelo de “aulas não-presenciais”, ou ainda, “ensino remoto”. Nessa reformulação, o processo de ensino e aprendizagem de estudantes das escolas estaduais do Paraná certamente foi prejudicado.

A própria utilização dos termos “aulas não-presenciais” e “ensino remoto”, que se tornaram muito usuais no linguajar pedagógico e foram tão propagados pelos meios de comunicação, não é inofensiva, de acordo com Demerval Saviani e Ana Carolina Galvão

A expressão “ensino remoto” passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. (SAVIANI, GALVÃO, 2020, p.38)

Essa utilização, “de forma generalizada”, das “estratégias da EaD”, teve suas consequências e estas, de modo geral, podem ser inferidas de maneira negativa, pois, efetivamente, ocorreram prejuízos de caráter formativo em todo o processo de ensino e aprendizagem, como será demonstrado adiante.

Cabe salientar ainda que para a implementação desse “ensino remoto” na rede pública de ensino do Estado do Paraná, surgiram diversos problemas advindos de falta de capacidade técnica e de estrutura (material, tecnológica, financeira, logística etc.). Além disso, outros fatores também concorreram para o aumento dessa defasagem. Nesse sentido, pode se evidenciar uma complicação adicional, fruto das próprias decisões oriundas da política educacional da Secretaria de Estado da Educação, com sua própria maneira de buscar efetivar seu projeto de “ensino remoto”, a saber a opção por um modelo avaliativo que desembocou na padronização dos instrumentos e ferramentas de avaliação, baseando-se em questões de múltipla escolha. E qual a razão de modelos padronizados que ignoram as particularidades dos(as) discentes se apresentarem como um fator problemático? Cabe aqui a análise da questão.

A avaliação é um dos componentes que constituem o processo de ensino e aprendizagem escolarizada. No caso específico da avaliação da aprendizagem escolar, tal atividade busca realizar algumas funções como diagnosticar situações e

estágios de aprendizagem, auxiliar no processo formativo propondo situações de avanços de aprendizagem e, também, exerce uma função somativa e classificatória. Ao pautar-se em formulários padronizados, a Secretaria de Estado da Educação não considerou, por exemplo, as realidades distintas de estudantes, com níveis de aprendizagens diferenciados. E isso, por si só, seria um grave problema.

A opção pela utilização de formulários avaliativos, padronizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná pode ser compreendida, dadas as condições apresentadas no contexto da pandemia de Covid19, como uma política pública educacional, a qual, diretamente implicou num entendimento do que seria pertinente ou adequado no que se refere ao ensino de História. Dessa maneira, os formulários avaliativos propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná revelam, simultaneamente, tanto uma tentativa de atender a uma demanda do presente orientada pelo passado, quanto uma compreensão do que deve ser considerado pertinente no que tange ao aprendizado da disciplina de História nas instituições públicas de ensino do Paraná.

Essa política adotada pela SEED-PR acabou por influenciar, de forma direta e contundente, na realidade de muitas pessoas, e eu estou incluído nela. Sou professor de História, no Estado do Paraná, há 19 anos aproximadamente, atuando em cidades do Núcleo Regional de Educação de Londrina, desde quando obtive minha licenciatura em História na UEL - Universidade Estadual de Londrina.

No decorrer do presente ano de 2022, as aulas na rede pública voltaram a ser presenciais, com as escolas atendendo suas comunidades, ora com maiores cuidados sanitários (máscaras de proteção, uso de álcool em gel etc.), ora com menos (aglomerações, salas não ventiladas etc.).

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é analisar em que medida os formulários avaliativos utilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no período de pandemia da Covid-19, favoreceram, ou não, a aprendizagem histórica dos estudantes, por meio da análise do conteúdo desses documentos à luz da perspectiva epistemológica da Educação Histórica.

Portanto, o presente estudo objetivou realizar a análise dos formulários avaliativos aplicados no contexto da pandemia de Covid19 no intuito de compreender que tipo de aprendizagem da disciplina de História era esperado, proposto, e

idealizado pela SEED/PR. Valendo-se de uma metodologia inspirada na Análise de Conteúdo, procurou-se entender qual é o sentido do aprendizado histórico demonstrado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no exato momento em que ela passou a centralizar o processo de produção e distribuição de avaliações aos estudantes da rede estadual.

Para isso, a pesquisa foi organizada como dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo visa contextualizar o leitor sobre o surgimento da Covid-19, desde sua origem até a propagação no Brasil, tendo como consequência a suspensão das aulas em todo o país, especificamente neste estudo, no estado do Paraná, que gerou uma série de resoluções imponderadas afetando tanto docentes quanto discentes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, contrariando orientações de ensino apontadas na BNCC e CREP. Para concluir, esclarece a estrutura e finalidade dos formulários fornecidos na suíte de aplicativos do website Google e relembra os primeiros modelos de ensino remoto disponibilizados no país até chegar ao proposto pela Secretaria de Educação do Estado

O segundo capítulo, por sua vez, trata dos aspectos teóricos e metodológicos, propondo inicialmente a conceituação do termo Avaliação, observando sua instrumentalização como elemento de coleta de dados para compor os resultados obtidos pelos alunos ao longo de seu processo de formação educacional. Dentre estes, é analisado, especificamente, os formulários avaliativos produzidos pela SEED para a disciplina de História, atentando-se para os critérios estipulados para sua elaboração e como sua constituição interferiu em todo o processo avaliativo da referida disciplina durante a pandemia. Esta segunda etapa se encerra com um estudo sobre a metodologia de pesquisa da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, com o fim de verificar como o conteúdo dos formulários pode influenciar na aprendizagem histórica do estudante.

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta os dados extraídos com a análise dos formulários da disciplina de História para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, bem como os resultados obtidos a partir de sua verificação de conteúdo, revelando o real diagnóstico da aquisição de conhecimento oferecido pela SEED para a disciplina de História, que se contradiz com as instruções propostas para o processo de ensino proposto para esta matéria.

CAPÍTULO I - A HISTORICIDADE DO OBJETO - O SURGIMENTO DOS FORMULÁRIOS AVALIATIVOS DA SEED-PR

1.1 O surgimento da Covid-19 e sua propagação até o Brasil

Os primeiros casos registrados do novo coronavírus ocorreram na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019. Não se definiu com precisão até o momento a origem do local do vírus causador da doença, mas a principal suspeita se relaciona ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, localizado no distrito de Jiangnan, na cidade de Wuhan, local que recebeu posteriormente várias críticas em relação às suas condições sanitárias.

No dia 9 de janeiro de 2020, o governo chinês reportou oficialmente o primeiro óbito em virtude da Covid19¹. Rapidamente a doença começou a se propagar em escala global. O primeiro caso confirmado de Covid19 fora da China ocorreu na Tailândia, em 13 de janeiro de 2020. Depois disso, rapidamente o vírus espalhou-se por diversos países naquele mesmo mês².

No Brasil, o primeiro caso confirmado da doença ocorreu em 26 de fevereiro de 2020³. Nesse momento, já havia 81.109 casos confirmados em todo o mundo, e a doença já havia ceifado 2.762 vidas. Em 17 de março de 2020 foi relatado o primeiro óbito, em virtude do covid19, no Brasil, momento em que o país tinha 291 casos da doença confirmados. A partir de então os números de pessoas contaminadas subiram exponencialmente e, junto a esse aumento de casos, o número de óbitos subiria assustadoramente.

¹ Qin, Amy; Hernández, Javier C. China Reports First Death From New Virus. The New York Times (em inglês). Disponível em <https://www.nytimes.com/2020/01/10/world/asia/china-virus-wuhan-death.html>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

² Japão (16 de janeiro); Coreia do Sul (20 de janeiro); Estados Unidos e Taiwan (21 de janeiro); Hong Kong e Macau da China (22 de janeiro); Cingapura (23 de janeiro); França, Vietnã e Nepal (24 de janeiro); Malásia e Austrália (25 de janeiro); Canadá (26 de janeiro); Camboja (27 de janeiro); Alemanha (28 de janeiro); Finlândia, Sri Lanka e Emirados Árabes Unidos (29 de janeiro); Índia, Itália e Filipinas (30 de janeiro); Reino Unido (31 de janeiro), conforme Timeline: How the new coronavirus spread (em inglês). Al Jazeera. Disponível em <https://www.aljazeera.com/news/2020/12/31/timeline-how-the-new-coronavirus-spread>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

³ Ruprecht, Theo; Pinheiro, Cloe. Coronavírus: o primeiro caso é confirmado no Brasil. O Que fazer agora. Disponível em <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

Diante da situação, em que uma pandemia com consequências potencialmente mortais para grande parcela da população se apresentava, foram tomadas medidas que visavam enfrentar a nova realidade, mas no caso do Brasil, não ocorreu uma ação centralizada de enfrentamento à covid19.

No dia 20 de março de 2020, o Governo Federal buscou, através da Medida Provisória 926, centralizar algumas ações sanitárias. Entretanto, tal tentativa encontrou bastante resistência, uma vez que a postura apresentada pelo Poder Executivo Federal, representado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, se mostrou manifestadamente em desacordo com as medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), especialmente no que se referiria às questões sobre o distanciamento social e circulação de pessoas.

Diante de tais posturas, questionamentos foram travados na esfera judicial, mais especificamente no Supremo Tribunal Federal (STF), e, após decisão contrária à centralidade das ações do Governo Federal, muitos Governadores e Prefeitos passaram a atuar mais enfaticamente e de maneira mais autônoma no combate à pandemia⁴.

O motivo de tais ações descentralizadas acabou se justificando pelo fato de que a postura do presidente se pautou em pressupostos negacionistas ao longo do processo de tentativa de enfrentamento da pandemia, contrários a recomendações apresentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tais como a contrariedade a medidas de isolamento social, críticas em relação ao uso de máscaras de proteção individuais e a promoção de tratamentos e medicamentos sem comprovações ou eficácias demonstradas.

Com um grande poder de síntese, Saviani e Galvão fazem um resumo das críticas à figura do Presidente da República no que se refere à sua atuação frente à pandemia de Covid19

O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os

⁴ FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. Supremo decide que estados e municípios têm poder para definir regras sobre isolamento. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/15/maioria-do-supremo-vota-a-favor-de-que-estados-e-municipios-editem-normas-sobre-isolamento.ghtml> Acesso em 15/02/2021.

recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais; além de colocar o Brasil como líder mundial de enfermeiras e enfermeiros falecidos em decorrência do SARS-COV-2 (SAVIANI, GALVÃO, 2020, p.37)

Frente a esse contexto, os Governos Estaduais e Municipais passaram a atuar de forma mais ou menos contundentes, agindo (e reagindo) de acordo com o quadro próprio do aumento do número de casos de pessoas infectadas pelo coronavírus e, especialmente, em conformidade com o crescente número de óbitos.

1.2 A suspensão das aulas no Estado do Paraná

Os dados sobre a Covid19 no Paraná, mostram que no dia 12 de março de 2020 foram confirmados os primeiros casos da doença. As aulas foram interrompidas, no Estado do Paraná, no dia 20 de março de 2020, através do Decreto Estadual n.º 4.230, de 16/03/20. Pouco antes dessa interrupção, medidas sanitárias – como o uso de álcool em gel e restrições ao uso de bebedouros e sanitários – já haviam sido adotadas nas instituições estaduais de ensino.

Cabe salientar que, junto à suspensão das aulas, um fato acabou marcando o início do processo de Educação à Distância, ou Ensino Remoto, de forma bastante curiosa: no mesmo dia em que as aulas foram interrompidas, o Governo do Estado do Paraná concedeu licenças especiais de forma compulsória a todos(as) os(as) servidores(as) que possuíram tal direito, através da publicação do Decreto 4.312, de 20/03/20. As licenças especiais se referem aos direitos dos(as) servidores estaduais usufruírem de seus vencimentos enquanto se afastam de suas atividades funcionais por um período de três meses, conforme disposto na Lei n.º 6174/70 – artigos 247 a 250 (Estatuto dos Funcionários Civis do Paraná). Tais artigos foram revogados pela Lei Complementar 217, de 22/10/19, mas ainda era reconhecido, por ela mesma, um passivo referente aos direitos adquiridos dos(as) servidores(as). Dessa forma, ao suspender as aulas e, simultaneamente, conceder licenças especiais a vários(as)

profissionais da Educação, o Governo do Estado acabou tumultuando o início do processo de Educação à Distância, ou “Ensino Remoto”. Tendo em vista que a licença especial se trata de um direito de afastamento de funções trabalhistas com vencimentos, que espécie de aproveitamento de tal direito poderia ser usufruído em um período de pandemia no qual as pessoas deveriam, por bom senso ou por determinação legal, ficar em isolamento social? Parece que o usufruto de tal direito ficaria comprometido de antemão dadas as condições de contexto da pandemia de Covid19.

Em 03 de abril de 2020, a Secretaria lançou a Resolução 1.014/2020 – GS/SEED, visando contratar professores para preparação de materiais e ministração das aulas que seriam transmitidas pelos aplicativos e pela TV aberta. No mesmo dia, publicou a Resolução 1.016/2020 – GS/SEED, que estabelecia o regime especial das aulas não presenciais, em decorrência da pandemia de Covid19. Essa resolução, efetivamente, apresenta o pacote de ações que seriam implementadas devido à quarentena em virtude do Covid19. Esse pacote era composto do aplicativo Aula Paraná juntamente com o acesso à plataforma Google e, mais particularmente (mas não unicamente), ao recurso Google Classroom, bem como as aulas na TV aberta (contratada da rede RIC TV).

Art. 7.o A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, como mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, disponibilizará videoaulas gravadas pelos professores da rede utilizando os seguintes meios:

I – TV aberta, com transmissão ininterrupta de todas as disciplinas constantes no currículo de cada ano/série;

II – Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, contendo material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados.

(...)

Art. 10. Serão disponibilizados os serviços Google Classroom e Google Forms, vinculados ao e-mail @Escola, disponível a todos os estudantes e professores da rede estadual de ensino, que consiste em uma sala de aula virtual sincronizada com o aplicativo Aula Paraná, permitindo ao professor autonomia em organizar de forma didática os

materiais complementares da respectiva disciplina por meio de fóruns, imagens, vídeos, links, quizzes etc. (SEED-PR, 2020)

O aplicativo Aula Paraná efetivamente já estava em funcionamento desde 30 de março de 2020, ou seja, antes mesmo do “lançamento” por parte da SEED-PR no dia 4 de abril do mesmo ano. Na descrição do aplicativo no Google Play (loja de aplicativos da Google) consta a seguinte descrição: “*Com o aplicativo Aula Paraná o aluno pode assistir às aulas ao vivo, com interatividade e colaboração entre professores e alunos da rede de ensino do Paraná*”.⁵

Essa série de ações passou a sofrer sérias críticas poucos dias após seu lançamento. Uma das principais críticas deveu-se ao fato de que o aplicativo Aula Paraná contava com recurso de *chat* sem tutoria ou mediação, e estudantes de todo o Estado do Paraná podiam interagir livremente. A partir daí, já no dia 6 de abril de 2020 – dois dias depois do lançamento oficial – o aplicativo Aula Paraná já aparecia nas páginas dos jornais: “*No primeiro dia de funcionamento do ensino a distância, na segunda (6), estudantes foram expostos a mensagens de pornografia e chamamento para suicídio coletivo no aplicativo Aula Paraná*”.⁶

As críticas por um aplicativo educacional promovido por uma Secretaria Estadual de Educação estar carregado com conteúdo que incitava “chamamento de suicídio coletivo”, “insultos e palavrões” e “insinuações eróticas” repercutiram rapidamente.

Sem moderação de professores ou qualquer outro profissional da SEED (Secretaria de Estado da Educação), as páginas estavam carregadas com conteúdo erótico, paqueras e até mesmo chamamento para suicídio coletivo. (...) O caso foi denunciado ao Núcleo de Proteção à Criança e Adolescente do Ministério Público de Londrina⁷.

⁵ Aula Paraná. Google Play, 2020. Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=tv.ip.aulapr&hl=pt-BR>, Acesso em 07/01/2021.

⁶ LIOTO, Mariana. Aplicativo Aula Paraná enfrenta críticas e denúncias no Ministério Público. GNT, 2020. Disponível em <https://cgn.inf.br/noticia/118887/aplicativo-aula-parana-enfrenta-criticas-e-denuncias-no-ministerio-publico>. Acesso em 07/01/2021

⁷ FELIZARDO, Celso. App da Educação tem chat como chamamento de suicídio coletivo. Folha de Londrina, 2020. Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/app-da-educacao-tem-chat-com-chamamento-de-suicidio-coletivo-2985649e.html>. Acesso em 07/01/2021.

No que se refere à transmissão de aulas pela TV aberta:

Os estudantes da rede estadual de Educação do Paraná começaram nesta segunda-feira (6) a acompanhar as aulas virtuais disponibilizadas pela Secretaria da Educação e do Esporte (Seed). Os vídeos podem ser acessados pela televisão aberta – nos multicanais da RIC Record TV- e também online, pelo aplicativo “Aula Paraná” e pelo Youtube. Além disso, alunos que não tenham acesso à internet ou a televisão, podem retirar as atividades quinzenalmente na -escola, no dia da retirada da merenda⁸.

Entretanto, essa vertente de atuação das aulas não presenciais também sofreu críticas ao longo de sua implementação, pois os problemas com a divulgação da programação dos canais parecem ter confundido bastante os(as) estudantes e seus familiares.

Entre os relatos recebidos pela Tribuna do Paraná estão problemas como encontrar o canal correto na TV e dificuldades para acessar os conteúdos no aplicativo Aula Paraná. “Quase ninguém está conseguindo assistir às aulas pelo app e muitos alunos estão totalmente perdidos. Alguns conseguiram assistir pelo YouTube e outros pela TV, porém, tem divergência entre os canais que foram divulgados no Google e o que está passando na TV. Enfim tudo está muito confuso”, escreveu uma estudante, em mensagem enviada para a redação da Tribuna⁹.

Além do problema da divulgação correta da programação das aulas a serem transmitidas, imediatamente surgiram as questões da qualidade do sinal e da falta de interação entre professores(as) e alunos(as), fatores estes que se mostraram muito complexos no sentido de dificultar a compreensão dos conteúdos:

⁸ BECKER, Guilherme. REDE ESTADUAL DO PARANÁ COMEÇA A TRANSMITIR AULAS PELA TV E ONLINE; CONFIRA A PROGRAMAÇÃO. RicMais, 2020. Disponível em <https://ricmais.com.br/noticias/aulas-online-rede-estadual-parana/>. Acesso em 07/01/2021.

⁹ WEIDLICH, Paula. Estudantes do Paraná relatam dificuldades no primeiro dia de aulas a distância. TribunaPR, 2020. Disponível em <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/estudantes-do-parana-relatam-dificuldades-no-primeiro-dia-de-aulas-a-distancia/>. Acesso em 07/01/2020.

Um dos grandes desafios da EAD é a relação entre aluno e professor. Isso porque os educadores costumam dar às aulas o ritmo de cada turma, para que a maioria dos alunos compreendam o conteúdo. Bruna Cristina Farias Antunes conta que nestes primeiros dias tem sentido falta de ter o professor por perto, como na sala de aula. “Achei estranho, tendo o professor perto de você, você consegue entender melhor”, diz. (...) O pai da aluna Maria Vitoria, Cleber Roberto Jonsson, conta que a menina assistiu às aulas através do YouTube. Neste canal, as qualidades do vídeo e do áudio estavam boas, segundo ele. “Na TV digital ficou sem sinal por causa da chuva”, comenta.¹⁰

Nesse contexto de repercussão negativa, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná anunciou que o aplicativo Aula Paraná passaria por manutenções e, no dia 8 de abril, através da Instrução Normativa 3/2020, a SEED-PR deu nova redação ao Decreto 4.312, de 20/03/20, que concedia licenças especiais compulsórias aos profissionais da Educação. Parece razoável compreender que, tendo a cronologia apresentada em perspectiva, a intenção da Secretaria do Estado do Paraná seria apresentar um pacote de medidas que garantiriam uma redução nos investimentos, em educação e em pessoal (equipe pedagógica e agentes de apoio), no ano de 2020. O aplicativo Aula Paraná deveria atender milhares de estudantes de forma remota, com o mínimo de investimento e a concessão das licenças especiais deveria reduzir o passivo de pagamento de pessoal. Mas tal intenção não foi concretizada, pois educação escolar se faz com estudantes e docentes. A subtração de qualquer uma dessas variáveis inviabiliza o processo de educação escolarizada. Sem a orientação, ou tutoria, dos(as) professores(as), alguns(as) estudantes ficaram extremamente à vontade para compartilhar qualquer tipo de material na plataforma online, o que acabou ocasionando situações extremas de “chamamento de suicídio coletivo”, e “insinuações eróticas” descritas acima. Dessa forma, a decisão de imposição de licenças compulsórias foi revista.

Diante dessa nova realidade, buscou-se empenhar esforços no sentido de garantir o acesso à maior parte dos envolvidos na nova plataforma de ensino. Isso

¹⁰ TORRES, Letícia. Como foram os primeiros dias de aulas a distância para os alunos da rede estadual? Jornal Hoje Centro Sul, 2020. Disponível em <https://hojecentrosul.com.br/como-foram-os-primeiros-dias-de-aulas-a-distancia-para-os-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em 07/01/2020.

também apresentou seus problemas iniciais, pois muitos(as) estudantes, professores(as) e gestores(as) tiveram as mais variadas dificuldades para acessar os sistemas online. Exemplo dessa situação foi o fato de que para o acesso dos estudantes no sistema do aplicativo Aula Paraná era necessário informar o número do Cadastro Geral de Matrícula (CGM), e tal informação costumeiramente ficava restrita aos processos gerais das secretarias das escolas e colégios. Quando tal informação passou a ser exigida, gerou muita confusão e busca desconhecida de informações junto aos docentes, às equipes pedagógicas e aos(as) funcionários(as) da Educação. Vários(as) estudantes demoraram muito para começar as atividades remotas simplesmente por ignorar tal informação. Os docentes também tiveram problemas cadastrais no acesso ao aplicativo Aula Paraná que somente foram solucionados semanas após o início das atividades.

Provavelmente o maior problema apresentado foi em decorrência do fato de que a formação (ou capacitação) dos(as) professores(as) para a nova realidade se deu, em grande parte, através de transmissões pelo canal da Secretaria de Estado da Educação via Youtube (Seed Web¹¹) que, embora tenha sido anunciada pelo Secretário da Educação, Renato Feder, em transmissão realizada no dia 13 de abril de 2020, efetivamente só começaram a ocorrer um mês depois (dias 13, 18, 22 e 27 de maio de 2020).

Considerando que existe a preocupação sobre como os formatos das aulas remotas foram planejadas pelo Estado do Paraná e a preocupação em não excluir nenhum aluno, por outro há a crítica de professores de que não ocorreu a formação adequada antes do lançamento do recurso. Isso certamente contribuiu para a sensação de completa falta de capacitação, tal como a professora Doris Munhoz de Lima expressou em entrevista para o Portal G1

Doris Munhoz de Lima é professora de português no Colégio Estadual Bandeirantes, em Campina Grande do Sul, na Região Metropolitana de Curitiba. Ela entende que as videoaulas foram uma resposta rápida da secretaria para a situação que o estado e o país estão vivendo atualmente. No entanto, afirma que os professores das escolas públicas não estavam preparados. “Não temos o hábito de usar essas ferramentas e a realidade da escola pública é diferente. Os

¹¹ SEED WEB, 2020. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UC_eatbU3Ct8zf8z666SmHqw/featured. Acesso em 07/01/2021.

professores não tiveram nenhuma formação anterior. Não basta achar que ter um celular capacita para tudo”, analisa¹².

Assim, o processo de ensino à distância já estava se desenvolvendo quando muitos(as) professores(as) tiveram sua formação, via vídeos e transmissões no YouTube, sobre as ferramentas das quais precisariam apoiar sua ação pedagógica. Certamente deve-se imaginar que boa parte desses(as) docentes já possuía alguma familiaridade com tais ferramentas e, muito provavelmente, já as tinham incorporadas em suas práticas, entretanto é preciso considerar aqueles(as) que não possuíam nenhuma familiaridade com tais recursos, o que certamente refletiu negativamente nesse primeiro momento.

1.3 A “Saga das Resoluções” no Ensino Remoto do Paraná

A primeira tentativa da Secretaria de Educação de regulamentar o Ensino a Distância durante a pandemia de Covid19 foi a Resolução 1.016/2020 – GS/SEED, publicada no dia 3 de abril para estabelecer “em caráter excepcional o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais”. Esse documento foi responsável pela apresentação do pacote de ações que visava implementar um ensino a distância, composto pelo aplicativo Aula Paraná, transmissão de aulas pela rede de TV aberta, e o uso da suíte de programas da empresa Google.

Essa primeira resolução acabou passando por um processo de reedição, através, primeiramente, de uma orientação 02/2020 DPGE/SEED, publicada em 15 de abril de 2020 (12 dias depois), já que vários temas não haviam sido mencionados, como Educação Especial, Educação Indígena, os procedimentos em relação àqueles(as) estudantes sem acesso à internet etc.

¹² CORDEIRO, Luciane. Para educadores, ensino remoto oferecido no Paraná precisa ser adaptado: 'Não se pode tratar todas as escolas igualmente'. Portal G1, 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/para-educadores-ensino-remoto-oferecido-no-parana-precisa-ser-adaptado-nao-se-pode-tratar-todas-as-escolas-igualmente.ghtml>. Acesso em 15/01/2021.

Posteriormente, a Resolução 1.259/2020 GS/SEED, publicada em 28 de abril de 2020, dava nova redação em vários artigos da resolução 1.016/2020. Dessa maneira, tratava-se de uma resolução, alterava e acrescentava parágrafos e incisos na resolução anterior, ao invés de simplesmente reescrevê-la.

Essa nova resolução – publicada 25 dias depois da primeira regulamentação da Secretaria de Educação e 13 dias depois da orientação 02/2020 – porém, teve vigência apenas por 9 dias, pois logo depois a Resolução 1.522/2020 – GS/SEED passou a vigorar. Esta nova resolução, de forma simplificada, acabou por acentuar a importância da suíte de aplicativos da empresa Google (Google Classroom e Google Formulários) em detrimento da importância do aplicativo Aula Paraná e das aulas transmitidas pela TV aberta, tendo em vista o número de menções e referências ao primeiro em comparação aos últimos.

Mas engana-se quem imaginou que a “saga das resoluções” havia terminado por aí. No dia 24 de setembro foi publicada, pela Secretaria de Estado da Educação, a Resolução 3.817 – GS/SEED, que tratava de um aspecto bastante importante da resolução 1.522/2020: a questão da obrigatoriedade de vídeo aulas pelos(as) docentes do Estado do Paraná.

O tema das videoaulas foi bastante abordado desde o início da suspensão das aulas, e o próprio secretário da Educação, Renato Feder, havia se manifestado a este respeito, no dia 28 de agosto de 2020:

Feder participou de uma live na manhã desta quinta-feira com profissionais da educação, onde apresentou um plano para que os professores da rede estadual passassem a dar videoaulas online, seguindo a grade horária pré-pandemia.

Após a live, o secretário gravou um vídeo dizendo que ouviu o argumento dos professores e que a Secretaria de Estado da Educação não tornaria obrigatória a produção de videoaulas.

“Concordamos com os argumentos apresentados, não vai ocorrer nenhuma obrigatoriedade dessas videoaulas entre professores e alunos, e sim um estímulo”, afirmou Feder¹³.

¹³ Aqui@goraNet, 2020. Disponível em <https://www.aquiagora.net/noticias/ver/101007/>. Arquivo consultado em 15/01/2020.

Entretanto, a redação da Resolução 3.817 – GS/SEED, publicada 27 dias depois, contrasta bastante com as palavras do secretário.

Art. 5.º Fica alterado o caput e acrescidos os incisos I, II, III ao art. 21 da Resolução n.º 1.522 – GS/SEED, de 2020, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 21. A frequência dos professores será registrada mediante interação com os estudantes, por meio de aula on-line em tempo real e quando convocado pela direção da instituição de ensino.” (NR)

Essas constantes mudanças no dispositivo legal que tentava determinar o que seriam as “aulas não-presenciais”, jocosamente aqui denominado de “saga das resoluções” demonstra que a fundamentação legal daquilo que poderia ser chamado de ensino a distância no Estado do Paraná, estava em um processo de construção bastante complexo e incerto, pois esses documentos tentavam versar e normatizar sobre a natureza do que seria o ensino não presencial, as atribuições de cada agente envolvido no processo (direção, equipe pedagógica, docentes, discentes etc.) no meio de um processo de implementação de ensino a distância, causado por uma pandemia, e no qual conflitos de interpretações e interesses diversos se apresentaram.

De fato, ao analisar essas constantes mudanças nos documentos normativos, editados e apresentados ao longo do processo em virtude da pandemia de Covid19, pode-se inferir que havia dificuldade de demonstrar, efetivamente, o que se pretendia com clareza, quais os objetivos, os caminhos, os métodos, os critérios técnicos para a efetivação de um projeto de Educação à Distância planejado. Tal postura, advinda da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, certamente contribuiu para uma atmosfera de incerteza em toda a rede de ensino, uma vez que estudantes, docentes, gestores, equipes pedagógicas e todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas e colégios públicos do Paraná, foram diretamente influenciados por essas constantes alterações nas normativas, o que promoveu toda uma onda de inseguranças sobre a efetivação da Educação no Paraná em tempos de pandemia por Covid19.

1.4 As formas de Educação à Distância

O contexto de pandemia por Covid19 apresentou um problema para os vários sistemas de ensino no sentido de efetivar projetos de Ensino Remoto e Educação à Distância.

A Educação à Distância é uma modalidade de ensino que vem sendo, nas últimas décadas, cada vez mais utilizada por instituições, tanto públicas quanto privadas, em vários níveis e modalidades de ensino. No Brasil, essa modalidade se destaca, especialmente, no nível superior de ensino. Embora a Educação à Distância e tecnologia sejam rapidamente associadas, nos lembra Mariana Pícaro Cerigatto que

É importante você notar que, apesar de essa modalidade estar em bastante evidência nos dias de hoje, a Educação à Distância já é uma forma de ensino e aprendizagem bastante antiga, mas que foi adquirindo características diferentes ao longo do tempo (CERIGATTO, 2018, p. 2).

Maria Luiza Beloni (1999)¹⁴ considera que, historicamente, podemos compreender a Educação à Distância como tendo três gerações, ou três momentos distintos. A primeira geração seria marcada pela correspondência, muito comum no final do século XIX. Essa modalidade ganhou força com o desenvolvimento dos serviços postais e a massificação dos suportes impressos. O aluno trocava material impresso com o docente por meio do correio tradicional.

O registro brasileiro mais remoto do oferecimento de curso a distância é um anúncio de um curso profissionalizante de datilografia datado da década de 1900. Segundo Alves (2007), o anúncio era feito por uma professora particular nos jornais do Rio de Janeiro (CERIGATTO, 2018, p.8)

O exemplo mais pertinente do que podemos entender por essa geração de Educação à Distância no Brasil é a atuação do Instituto Universal Brasileiro, entidade

¹⁴ BELLONI, M. L. Educação à Distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

que, desde o início da década de 1940 e até os dias atuais, oferta cursos por correspondência. Sobre o Instituto Universal Brasileiro, comenta Ebenezer Takuno de Menezes

Instituição privada pioneira no ensino a distância no Brasil, pela modalidade de ensino por correspondência. Fundado em 1941, o Instituto Universal Brasileiro constituiu-se no maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do país, no século XX. Por meio de anúncios em jornais e revistas de todo o país, o Instituto chegou a oferecer cerca de 30 tipos de cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência. Cursos de eletrônica, mecânica de automóveis, corte e costura e desenho artístico foram alguns dos mais procurados¹⁵.

A segunda geração da Educação à Distância seria marcada pelo emprego dos meios impressos com os audiovisuais, que começaram a se popularizar mundialmente a partir dos anos 1960. Dessa forma, materiais impressos, programas de rádios e televisão poderiam ser usados convergindo para uma finalidade pedagógica específica. No Brasil, talvez o maior símbolo dessa geração tenha sido o Telecurso 2000

O Telecurso 2000, programa televisivo lançado em 1995, foi um dos programas da rede Telecurso, sistema educacional de Educação à Distância mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). Foi um marco importante da segunda fase da EaD, em que se destacaram os meios audiovisuais massivos, como a televisão, para a transmissão de teleaulas. (CERIGATTO, 2018, p.4)

A terceira geração da Educação à Distância teve seu início por volta de 1985, com o crescente aumento das redes computacionais e de tecnologias de comunicação assíncronas e síncronas. Nessa fase, a Educação à Distância passa a

¹⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Instituto Universal Brasileiro. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/instituto-universal-brasileiro/>>. Acesso em 21/02/2021.

utilizar as multimídias interativas, além de novíssimas ferramentas oriundas da ciência computacional, como correio eletrônico, fórum e chat.

Para compreender um pouco desse processo, convém, inicialmente, entender que nas últimas três décadas o Brasil vivenciou o surgimento da internet e a ascensão das novas mídias sociais. Aquilo que pode ser denominado genericamente como “mídias tradicionais”, ou mídias que não fazem parte do universo digitalizado e computacional, como jornais impressos, livros, rádios, televisão etc., passaram a ser fortemente influenciados, no decorrer dos anos, pela marca, presença e trejeitos dessas novas formas de comunicação que ascenderam na curta duração de três décadas. E, certamente, a principal marca dessa nova forma de se comunicar foi, em um primeiro momento, a questão da velocidade e da quantidade de informações¹⁶.

Resumidamente, pelo que foi exposto, pode-se perceber que a Educação à Distância possui uma longa trajetória pela qual, conforme os desenvolvimentos tecnológicos da sociedade ocorrem, passa por processos de transformação e aprimoramentos.

Parece adequado afirmar que a atuação da Secretaria de Educação do Paraná buscou atuar considerando as três gerações de Educação à Distância: a primeira, através da entrega periódica de materiais impressos às escolas e colégios; a segunda, através da transmissão de aulas via TV aberta; e a terceira, através do uso da suíte de programas e aplicativos da empresa Google

¹⁶ . Apenas a título de ilustração, destaca-se o surgimento de algumas empresas e serviços que marcaram e marcam fortemente o público no Brasil: Em 1995, a Embratel (inicialmente) e mais alguns provedores (posteriormente) começaram a fornecer serviço de acesso à internet. Em 1996, surgem o Universo On Line (UOL), com notícias e serviços de chats, e o ICQ (aplicativo de mensagens instantâneas). Em 1997, o portal ZIP criou o primeiro serviço de e-mail gratuito no Brasil, o zipmail. Em 1998, o Google surgiu como serviço de busca na internet. Em 1999, o Live Messenger (aplicativo de mensagens instantâneas) é lançado, sendo encerrado em 2013. Em 2004, surgem o Orkut (rede social), que teve suas atividades encerradas em 30/09/2014, o Facebook (rede social) e, especificamente no Brasil, a empresa de telefonia Vivo começou a oferecer serviços de internet 3G. Em 2005, surge o Youtube (rede de compartilhamento de vídeos). Em 2006, surge o Twitter (rede social). Em 2009, é lançado o WhatsApp (aplicativo de mensagens instantâneas). Em 2010, surge Instagram (rede social). Em 2011, aparece o Snapchat (rede social). Em 2012, é lançado o Tinder (aplicativo de relacionamentos), e em 2016, o TicTok (aplicativo de compartilhamento de vídeos).

A ideia da cronologia acima não é esgotar os aplicativos, sistemas, serviços e inovações que surgiram nas últimas décadas. Antes pretende apenas ilustrar que todos auxiliaram a mudar profundamente a forma como as pessoas no Brasil – e em boa parte do mundo – passaram a se relacionar com as informações.

Pode-se inferir que dadas as circunstâncias apresentadas pelo contexto da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid19, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná respondeu buscando atuar de acordo com as ideias gerais já esboçadas ao longo da trajetória histórica da Educação à Distância. Dadas as condições e o contexto histórico, para buscar implementar seu próprio modelo de “ensino remoto”, as políticas públicas educacionais apresentadas para a rede pública de ensino no Paraná buscaram inserir-se, simultaneamente, nas três gerações da Educação à Distância.

Mas um outro item precisa ser abordado no presente trabalho. O fato de que novas normativas educacionais estavam em processo de implementação, destacando-se entre elas a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP).

1.5 A BNCC e o CREP

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ele é fruto de um longo processo histórico, que se inicia com o movimento de redemocratização do Brasil, mais especificamente, com o texto da Constituição de 1988. O Artigo 210 da Constituição Federal prevê a criação de uma base comum para o ensino fundamental, ao afirmar que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição Federal, 1988, art. 210).

Em 1996, o tema implantação de uma base nacional comum volta a ser sugerido, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDBEN, art 26, 1996).

Dois anos após a legalização da LDBEN, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) cujo material tinha por objetivo de servir como ponto de partida para o trabalho dos(as) educadores(as), norteando as atividades realizadas na sala de aula. O documento dos PCN's é uma orientação quanto ao cotidiano escolar e, em sua perspectiva, define que os currículos e os conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem. Dessa forma, os PCN's não apresentavam um caráter normativo.

No ano de 2014, é apresentada a Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação, o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Esse plano estabelece “20 metas” a serem perseguidas pela União no que diz respeito à Educação Nacional. No texto da Lei, aparecem estratégias para a execução de todas as metas, e dentro dessas estratégias pode-se observar citações diretas que aludem à formação/criação da base nacional comum.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

(...)

Estratégia 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

(...)

Estratégia 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

(...)

Estratégia 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

(...)

Estratégia 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRTASIL. Lei nº 13.005, 2014. adaptado)

Em setembro de 2015 foi apresentada uma primeira versão da BNCC e sobre a necessidade de sua criação e seus conteúdos, é pertinente o comentário de Elaine Lourenço

O surgimento da primeira versão da BNCC para debate, em fins de 2015, já se fez em meio a críticas. É possível identificar duas modalidades nesse debate, ambas complementares: uma questiona sua necessidade, outra questiona os conteúdos apresentados e sugere modificações. Sob este último aspecto, a própria “consulta pública” aberta no site do MEC apresenta números impressionantes: foram 12.226.510 de contribuições feitas à primeira versão do documento. (LOURENÇO, 2016)

A autora destaca o entendimento público sobre a imprescindibilidade de um ajuste em seu conteúdo. Ainda sobre o processo de apresentação e discussão da

primeira versão da BNCC em Lourenço, é relevante frisar as críticas apresentadas pela professora Inês Barbosa de Oliveira:

Uma das professoras envolvidas na discussão, Inês Barbosa de Oliveira, presidente da Associação Brasileira de Currículo, participou de uma mesa sobre o tema na Unifesp em 18 de novembro de 2015, ocasião em que apresentou alguns dos argumentos do grupo, como a crítica à elaboração de uma base nacional, quando estão em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais; o problema da unificação nacional do currículo justamente no momento em que se ressalta a importância da diversidade; e a forma como a criação do documento favorece avaliações padronizadas, que controlam e dirigem o sistema de ensino a partir dos órgãos centrais. (LOURENÇO, 2016)

O respeito às especificidades e carências locais, e a padronização de instrumentos avaliativos que desconsideram as progressões individuais dos(as) estudantes aparecem como importantes críticas já apresentadas na primeira versão da BNCC. Em nota, a Seção do Rio de Janeiro da Associação Nacional de História (ANPUH-RJ), representada pela presidente Maria Helena Rolim Capelato reforçou essa posição ao afirmar que um dos aspectos a ser considerado na primeira redação do documento:

(...) diz respeito aos nexos entre a atual proposta de BNCC e a formulação de exames nacionais. Entendemos que é preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito de política para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado. (Anpuh-RJ, 2015)

Poucos meses depois, em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC. Essa nova proposta possuía algumas modificações em relação ao documento anterior, fruto das numerosas contribuições apresentadas no processo de consulta da primeira versão. No que se refere estritamente à disciplina de História, observa-se a reinserção por meio da citação direta de conteúdos específicos de história antiga e medieval. Dessa maneira foram incluídos objetivos de aprendizagem relativos à cultura ocidental europeia. Entretanto as críticas referentes às especificidades locais e aos processos avaliativos persistiram ao texto da segunda versão. Em uma nota publicada em junho de 2016 pela Anpuh, vários docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) alegaram que:

Sem perder de nossos horizontes as preocupações com o projeto controlador da SEB – já em curso por meio de avaliações externas – e a própria existência do Enem, teriam os docentes reais condições de explorar outros conteúdos que não aqueles a serem cobrados de seus estudantes nestas avaliações? Entendemos que a proposta da Base consiste em um "currículo mínimo" que possibilitaria a incorporação das especificidades acima elencadas, todavia, ainda nos parece que carece ao texto da Base esforços mais efetivos para o desenvolvimento da capacidade autoral de cada professor em sala de aula. (GUIMARÃES, G. et ali., 2016)

Sobre a questão da utilização de avaliações externas e sua influência nos contextos e cotidianos escolares no contexto de implantação da BNCC é pertinente a fala de Jean Carlos Moreno

Entretanto, a avaliação externa exerce um peso de sobredeterminação da prática docente. Por isto, instrumentos externos de acompanhamento de aprendizagem precisam ser muito bem planejados, evitando que se tornem uma lista de produtos desejados decorrentes de processos que indicam instrução padronizada mensurável, mais do que educação. (MORENO, 2016, p. 11-12)

Além dos problemas de inserção de conteúdos locais e procedimentos avaliativos, outra crítica ganhou destaque no que se refere à disciplina História abordada na BNCC. Esse questionamento diz respeito a uma confusão entre objetivos de aprendizagem e conteúdos da matéria escolar História. Dessa forma, é pertinente a fala de Paulo Mello

O erro da Base é transformar objetivos de aprendizagem em conteúdo. Por exemplo, o objetivo é que o aluno saiba ler e interpretar criticamente um documento histórico. Isso é um consenso. Agora, se eu, professor, vou dar história dos assírios, dos fenícios ou vou começar pela história dos povos ameríndios, aí vai ser polêmico. Agora, é consensual que ele tem que interpretar um documento assírio ou um documento da cultura incaica e saber ler e contextualizar esse documento, que essa é uma formação intelectual relevante para o aluno. Então, a ideia de que esses objetivos mais cognitivos poderiam ser mais valorizados acabaram perdendo o foco e ganhou mais força a discussão do conteúdo em si. (MELLO citado por JUNIA, 2016)

Tais declarações de profissionais do Ensino de História no processo de construção da BNCC demonstram a real preocupação de indivíduos que têm a atenção voltada para a concepção e aplicação de conteúdos pertinentes ao processo

de aprendizagem que não sejam elaborados somente dentro de suas generalidades, mas sim, observadas as particularidades de cada ambiente escolar e seu respectivo local de atuação.

Retomando: depois de um processo de elaboração, em setembro de 2015 foi apresentada a primeira versão da BNCC. Depois de 9 meses (3 de maio de 2016) foi apresentada a segunda versão do documento e, em abril de 2017, foi apresentada a versão final, que passou a ser implementada a partir do início de 2018.

1.5.10 que diz a BNCC

A BNCC estipula “competências gerais” que devem ser alvo de todo o processo de ensino e aprendizado escolarizado. Nesse sentido, convém destacar que, para esse documento

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, p. 6)

Correlacionado a isso, o documento da BNCC estipula 10 “competências gerais” que devem, grosso modo, ser o alvo da ação conjunta de todas as disciplinas escolares. Assim, as competências seriam

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente constituídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para

se expressar e partilhar informações, experiências ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base nos fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, p. 7-8)

Esse documento, no que tange, especificamente, ao Ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, afirma que:

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

(...)

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo

e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2019, p. 402)

Assim, no que se refere ao aprendizado esperado dos(as) estudantes do ensino fundamental, o documento da Base Nacional Curricular Comum estabelece 7 (sete) competências específicas acima apresentadas. Além disso, o documento apresenta mais três “procedimentos básicos” no que se refere ao Ensino de História para os anos finais do ensino fundamental:

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos:

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, 2019, p. 416)

Dessa forma, além das 7 (sete) “competências específicas”, o Ensino de História nos anos finais do ensino fundamental deve, de acordo com a BNCC, se pautar pelos 3 (três) procedimentos básicos: identificar eventos e organizá-los, realizar a crítica documental e reconhecer diferentes versões para um mesmo fenômeno. Observando-se que tais competências são complementares aos processos citados, pois ao compreender a relevância de acontecimentos históricos dentro de um determinado espaço e tempo, identificando diferentes interpretações do mesmo fato que levam a diferentes ações e reações sobre estes, compreendendo que tais ações são resultados de conceitos historicamente constituídos, o(a) estudante deverá adquirir mecanismos auto reflexivos sobre o seu próprio contexto, questionando-se sobre os caminhos que escolherá e quais os resultados alcançará com suas escolhas, alcançando, portanto o efetivo aprendizado objetivado pela disciplina.

1.5.2 O que diz o CREP

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a partir do ano de 2018, iniciou um processo de elaboração de seu próprio documento normativo, pautado pela BNCC, no intuito de trazer “maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino”¹⁷. Esse documento foi chamado de Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e estipula, exatamente, as mesmas competências, tanto as gerais quanto as específicas para o Ensino de História apresentadas na BNCC, citadas anteriormente. O documento estadual configura-se dessa maneira, como uma reprodução *ipsis litteris* da BNCC no que tange ao estabelecimento de

¹⁷ Extraído de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>. Acesso em 02/02/2021.

competências – tanto gerais do ensino quanto específicas para o ensino de história – bem como na descrição de procedimentos específicos da disciplina de história.

O CREP de História apresentado pela SEED/PR busca, a partir de uma compreensão de “Educação Histórica”, realizar alguma discussão metodológica no sentido de discutir a natureza das “fontes históricas”, que “podem ser primárias ou secundárias, escritas ou não escritas” (p. 7). Também discute a importância de metodologias ativas

Associando o seu trabalho com as fontes históricas, em sala de aula, o(a) professor(a) pode lançar mão de estratégias a fim de que os(as) estudantes sejam protagonistas do processo de suas aprendizagens. Neste sentido, metodologias ativas podem inspirar a organização de atividades mais “mão na massa”, como por exemplo: rotação por estações, rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, aula gamificada e aprendizagem baseada em projeto. (PARANÁ, CREP, 2018, p. 8-9)

Afirmando a importância do uso de “fontes históricas” para o “protagonismo” de estudantes, o CREP passa a realizar a descrição e conceituação de cada uma dessas sugestões de metodologias ativas – rotação por estações, rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, aula gamificada e aprendizagem baseada em projeto. Em seguida, desenvolve sugestões de “diálogo” entre as 10 competências gerais da BNCC com os elementos específicos do ensino de história (PARANÁ, CREP, 2018, p. 10-13).

Por fim, antes de apresentar os conteúdos e objetivos de aprendizagem para cada série/ano escolar, o CREP/PR realiza uma discussão sobre a temática da avaliação no processo de ensino e aprendizagem escolar.

A avaliação consiste num momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem na medida em que permite a observação e a verificação; e isto significa avaliar se as habilidades (objetivos de aprendizagem) foram desenvolvidas pelos(as) estudantes. (PARANÁ, CREP, 2018, p. 13)

O documento do CREP/PR apresenta exatamente o mesmo texto das competências específicas para o ensino de história no ensino fundamental contido na BNCC. Finaliza o assunto “avaliação” destacando os apontamentos de Jörn Rüsen

Portanto, no caminho proposto pela Educação Histórica, para se construir uma aprendizagem reflexiva e significativa, os instrumentos de avaliação devem se amparar no uso de fontes históricas e na organização das narrativas dos(as) estudantes que resultam da constituição do sentido da experiência do tempo deles(as): “(...) A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 66-67). (SEED, 2020, p.15)

Pode-se afirmar que o Currículo da Rede Estadual Paranaense realiza uma discussão no que tange ao aprendizado histórico, bem como apresenta sugestões pertinentes sobre os encaminhamentos metodológicos pautados na documentação histórica (nomeada por “fontes históricas” no documento). Mas essas sugestões, encaminhamentos e concepções apresentadas pelos documentos normativos foram contemplados quando da implantação da proposta de “ensino remoto”? Em que medida os formulários avaliativos encaminhados pela SEED/PR se preocuparam com a discussão de “fontes históricas”? Como procuraram organizar a experiência do tempo dos discentes?

1.6 Os formulários do Google e o ensino remoto no Paraná

Ao longo desse processo de implementação de seu “ensino remoto” e no contexto de implementação da BNCC e do CREP, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através dos serviços da plataforma Google Classroom, passou a lançar atividades avaliativas nas salas de aulas por meio de formulários próprios da suíte de aplicativos do Google, o Google Formulários. Tal processo começou, efetivamente, a partir do dia 13 de abril de 2020, com o lançamento dos primeiros questionários.

Os formulários, gerados a partir do Google Formulários, eram “cópias” de um formulário “original” enviadas para cada turma dos(as) mais variados professores e das mais variadas turmas. Assim, por exemplo, a aula número 20 de História dos

sétimos anos, que foi transmitida via TV aberta, teve um determinado questionário/formulário “original” criado. As cópias desse formulário original eram encaminhadas para cada turma. Os(as) estudantes respondiam os formulários e as respostas iam para o(a) professor(a) da sua turma.

A princípio, esses formulários teriam por função complementar as atividades desenvolvidas pelos docentes nas transmissões da TV aberta, os quais teriam total liberdade para alterar questões, inserir formulários próprios ou excluir aqueles que julgassem inadequados. Para cada aula apresentada na TV aberta era inserido um questionário, via formulários do Google. Entretanto, na prática, tais formulários avaliativos foram muito utilizados por todos(as) os(as) professores(as), e no interior das instituições de ensino ocorreram discursos, por parte de gestores, para que tais formulários da Secretaria de Estado da Educação não fossem alterados ou excluídos. É o que relata, em entrevista ao Jornal Brasil de Fato, a professora Elisa Mara Goulart:

“Eles têm tentado nos convencer de que nós somos protagonistas nesse processo. Tem muita risada, piada e meme a esse respeito, inclusive. A gente é protagonista, mas eles dizem que você pode mexer nos conteúdos que a sede está mandando, mas dizem que não deve mexer muito, não é aconselhável. Dizem que você pode tirar as atividades, mas aí o aconselhável depois é não tirar. Então, é uma coisa muito complicada. Nunca na vida quis trabalhar com EAD, e agora estou metida nessa encrenca”, desabafa a educadora¹⁸.

No entanto, efetivamente, esse processo não ocorria de tal maneira. Mesmo se um docente porventura excluísse um determinado formulário avaliativo, este acabava sendo reinserido na classe/turma do(a) professor(a). Isso ocorria devido ao sistema automatizado de distribuição dessas “cópias” que, quando não identificavam uma delas em uma turma, automaticamente a inseriam.

No dia 19 de junho de 2020, a Secretaria de Educação modificou novamente a forma de captura de dados, via formulários do Google, pois eles eram

¹⁸ SAMPAIO, Cristiane. Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações no ensino a distância. Jornal Brasil de Fato, 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>. Acesso em 15/01/2020.

“cópias” de um formulário “original” enviados para cada turma, cujas respostas iam para seu (sua) respectivo (a) professor(a). Com essas alterações, explicadas em uma live transmitida pelo Youtube¹⁹, as respostas passaram a ir diretamente para a SEED. O(a) professor(a) não tinha mais acesso as respostas das atividades que os(as) alunos(as) fizeram, e estes/estas passaram a ter feedback automático das respostas. Todas as atividades passaram a ser de múltipla escolha, com apenas uma questão.

A realização de tais atividades, via formulários do Google, passou a ser obrigatória, e os dados obtidos e sistematizados através de programação de *business intelligence* – como o Power BI, utilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – produziram relatórios cujos resultados poderiam apenas ser acessados. Os docentes não tiveram mais acesso à possibilidade de editar essas novas atividades via Google mas, caso desejassem fazê-lo, poderiam incorporá-las como avaliações somatórias dentro de seus próprios planejamentos.

Além disso, um discurso passou a fazer parte dos grupos de WhatsApp das escolas e colégios estaduais, e se referia à quantidade de formulários que estavam sendo apresentados, aos alunos, via Google Classroom. Para cada aula ministrada, via TV aberta, um Formulário do Google era apresentado. Com isso, disciplinas com uma aula por semana tinham, de igual forma, um formulário de questões por semana e, assim, sucessivamente, até as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, por exemplo, que tinham cinco formulários semanais. Com isso, vários gestores e equipes pedagógicas passaram a sugerir que os(as) docentes reduzissem a quantidade de materiais postados de autoria própria, visando não sobrecarregar os(as) estudantes. Este processo contribuiu, sobremaneira, com o fato de que tais formulários avaliativos, apresentados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ganhassem um grande destaque no processo de efetivação da Educação à Distância, em virtude da pandemia de covid19.

Uma vez compreendido como se deu o a implantação do “ensino remoto” no pela SEED/PR, e considerando o outro processo descrito anteriormente de implementação de novas políticas curriculares, tanto nacionalmente quanto na região

¹⁹ Novas orientações pedagógicas sobre o Google Classroom. Canal do Professor – Formação Continuada SEED/PR, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UKs6lRhZuGg&feature=youtu.be>. Acesso em 15/01/2020.

do Estado do Paraná, é importante discutirmos os aspectos metodológicos que orientam o presente estudo. Dessa maneira, passemos a considerar o conceito de avaliação, bem como os procedimentos de análise dos formulários avaliativos em questão.

CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2 Avaliação: tentativa de conceituação

O que esperar de uma Educação, de uma formação, em que o principal objetivo acabou por se tornar, ao longo do seu processo de implementação, a marcação de um "X", de uma marca em um formulário de múltipla escolha? Que tipo de aprendizagem e de conhecimentos os(as) estudantes podem levar para suas vidas, precisando responder apenas a—um formulário com duas questões e quatro alternativas? Nesse sentido, convém refletir a respeito deste importante aspecto do processo de ensino e aprendizagem escolar: a avaliação.

Mas o que é, então, avaliar?

Para ajudar na tentativa de se responder a essa pergunta Cipriano Luckesi afirma que

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer "dar valor a...". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. (LUCKESI, 2011, p.76)

A avaliação, por si só, é uma atividade que está presente no cotidiano, de maneira mais ou menos consciente, mais ou menos espontânea ou formal. Antes de nascer todos são avaliados, especialmente pelos profissionais da área médica. Quando se faz uma escolha, avalia-se as opções disponíveis e/ou conhecidas e, a partir daí, manifesta-se uma preferência.

Na educação escolarizada, a avaliação ganhou papel de destaque, tendo em vista que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas a incluem de maneira decisiva nos processos de regulação, seleção e hierarquização. Dessa maneira são pertinentes os apontamentos de Maria do Céu Roldão e Nuno Ferro, ao afirmarem que

A avaliação constitui, assim, no dizer de Miguel Zabalza, uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos (ZABALZA, 1992). Essa fase do processo de desenvolvimento curricular constitui o dispositivo central de regulação de todo o trabalho desenvolvido. (ROLDÃO; M. C., FERRO, N. 2015, p. 577)

A avaliação é compreendida, muitas vezes, apenas pelo seu carácter de medida, de seleção e de classificação. Mas a avaliação escolarizada não precisa – de fato, não deve – prender-se a esse aspecto sistêmico que geralmente é denominado como “nota” ou “conceito”. Quando isto é feito, obtenção de “boas notas” ou “ótimos conceitos” passa a ser supervalorizada, a tal ponto que pode ser mais importante ter notas do que aprendizagem. Eis a contradição de muitos dos modernos meios e metodologias de avaliação: não é a aprendizagem dos conteúdos que se torna fundamental na educação escolarizada, mas a obtenção da “média”.

Dessa maneira, é possível abrir a discussão sobre a avaliação como mecanismo de controle dos(as) discentes, por parte dos(as) docentes, no sentido de que “a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida”, tal como Hamilton Werneck aponta (1999, p. 27).

Quando a ênfase no processo da avaliação escolarizada fica centrado na obtenção de notas ocorre, na perspectiva de Luckesi, não uma avaliação, conforme descrita acima, mas antes, uma verificação:

O termo verificar provém etimologicamente do latim - verum facere - e significa "fazer verdadeiro". Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo...", "investigar a verdade de alguma coisa. ..". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. (LUCKESI, 2011, p.76)

A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto a alunos(as) quanto a professores(as), uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é uma convenção utilizada para comunicação com docentes,

discentes e familiares, não tendo a necessidade de ser o elemento principal da avaliação.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente importante no processo educativo escolar, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Mas esse processo não pode centralizar-se e resumir-se na obtenção de “notas” ou “conceitos”. Nessa perspectiva, como deve-se proceder? Regina Céia C. Haydt (1988) considera que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica verifica os elementos que os(as) estudantes já conhecem, ou aquilo que desconhecem relacionados aos conteúdos disciplinares. Segundo Haydt

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 1988, p. 16-17).

Ao começar o período letivo, seria fortemente recomendado que o(a) professor(a) procure realizar uma avaliação diagnóstica de sua(as) turma(as), para verificar o que os(as) alunos(as) aprenderam nos anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que estão levando para aquela série, se existe alguma dificuldade, particular ou geral, que seja possível de ser evidenciada, tudo isso no intuito de pensar o processo de ensino e aprendizagem de forma otimizada e eficiente. Além disso, a avaliação diagnóstica implica na disposição de acolher a realidade como ela é, sem subterfúgios, sem maquiagens, seja essa mesma realidade satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável. Dessa forma, o ponto de partida para a prática avaliativa está na disposição para acolher, de aceitar o que se tem como dado concreto, objetivo e empírico.

A avaliação formativa acontece ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar, com a função de repensar o ensino, as práticas e metodologias, bem como pensar em outra proposta para o aluno aprender. Fornece dados para buscar implementar aperfeiçoamentos no processo educativo, verificando se os objetivos da aprendizagem foram ou não atingidos.

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, p. 17-18).

Nesse sentido, a avaliação formativa tem a função de realimentação dos procedimentos de ensino com novas informações e dados que podem reorientar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, parece pertinente o conceito de “Feedback” utilizado por Haydt (1988), ao dizer que “[...] fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino–aprendizagem”. (HAYDT, 1988, p. 21-22).

O desenvolvimento do processo educativo precisa ser constantemente avaliado. Uma avaliação formativa torna-se um momento muito importante, pois pode motivar o(a) aluno(a) a perceber as partes do conteúdo que foram ou não assimiladas, e encorajá-lo a buscar-a superar suas dificuldades. A avaliação não se configura, da forma acima exposta, como instrumento de tortura e punição. Avaliar torna-se constatar se o objetivo foi atingido em relação ao que foi proposto e, caso não tenha sido, buscar formas de atingi-lo.

Por fim, a avaliação somativa acontece no final do processo de ensino. São atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. Serve para verificar o que o(a) estudante aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a), sendo-lhe e atribuída uma nota ou conceito. Ainda, de acordo com Haydt:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p.18).

Edmar Henrique Rabelo (1998), em complementação a essa ideia, afirma que uma avaliação somativa normalmente

[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos[...] faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular”. (RABELO, 1998, p. 72)

No sentido descrito por Luckesi, a avaliação somativa estaria mais próxima do conceito de “verificação” do que de “avaliação”, propriamente dito, pois como apresentado anteriormente, “[...] O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (LUCKESI, 2011, p.76).

2.1 Avaliação: instrumentos de coleta de dados

A avaliação em educação se refere ao momento em que é realizada a coleta e a análise de dados. Os recursos usados para isso são chamados de instrumentos de avaliação. Para a realização de uma avaliação integral, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos possíveis de serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, tais como autoavaliação, registro de observação, prova (oral, dissertativa, objetiva), mapa conceitual, seminário ou apresentação, relatório, dentre outros.

Conforme Luckesi (2000), os instrumentos de avaliação da aprendizagem precisam ser pensados com atenção e cuidado, não podendo o(a) professor lançar mão de quaisquer instrumentos, antes, deve buscar sempre aqueles mais adequados para coletar os dados necessários, a fim de constatar o estado de aprendizagem do(a) aluno(a). Nesse aspecto:

Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem); c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão

da comunicação (importa que o educador compreenda exatamente o que se está pedindo dele); d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.). (LUCKESI, 2000, p. 10).

Dessa maneira, segundo Luckesi, torna-se necessário considerar os diversos instrumentos avaliativos a partir da verificação de seu grau de adequação aos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, da seguinte forma: 1ª adequação ao tipo de conduta/habilidade; 2ª adequação aos conteúdos; 3ª adequação na linguagem e; 4ª adequação ao processo.

Existem muitas possibilidades de se pensar em instrumentos de avaliação: atividades escritas (produção de textos diversos), dramatizações, apresentações orais, produção de desenhos, produção de maquetes, seminários, portfólios, produções audiovisuais, entre tantas outras. Cada instrumento apresenta suas características próprias e particularidades, e podem mostrar-se mais ou menos adequadas, de acordo com os apontamentos apresentados por Luckesi e descritos acima.

Tendo isso em perspectiva, se mostram pertinentes os apontamentos de Gilvan Dias de Lima Filho e Nicolino Trompieri Filho ao afirmarem que

Para ensinar é preciso saber avaliar a totalidade do processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem engloba a princípio a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente vigente. O modelo teórico de avaliação da aprendizagem mostra (ou deveria), uma sintonia com o método de ensino, pois, a depender da abordagem mudam-se a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais. (LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. 2012 p. 3)

Isso posto, não se pode ignorar que a adoção de um modelo avaliativo não se trata de uma atividade neutra. Antes, ao se definir modelos, técnicas e métodos de avaliação, expressa-se uma concepção de educação, de sociedade e de expectativas frente ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes. Nesse sentido, parece pertinente observarmos como se deu o processo de implementação dos formulários avaliativos apresentados pela SEED/PR no contexto de implementação de seu

modelo de ensino remoto, como resposta ao isolamento imposto pela pandemia de covid-19.

2.2 Formulários avaliativos da disciplina de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Dada a conjuntura apresentada pela pandemia de covid-19, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná optou, em um primeiro momento, a partir do dia 20 de abril de 2020, em elaborar e encaminhar atividades avaliativas de forma mista, com a análise e produção de textos, análise de mapas, questões de verdadeiro ou falso, questões objetivas etc. Essas questões poderiam ser editadas pelos(as) docentes, adequando as temáticas ao conteúdo. Além disso, as respostas das atividades produzidas pelos(as) estudantes eram encaminhadas para os(as) professores(as), que conseguiam visualizar cada resposta e poderiam propor correções e feedbacks.

Entretanto, a partir de 19 de junho de 2020, as atividades encaminhadas aos estudantes passaram a ser compostas, em sua totalidade, por questões de múltipla escolha, do tipo teste, com quatro alternativas e uma única resposta “correta”. Além dessa mudança, outra alteração que chamou a atenção foi o fato de que os(as) docentes não mais tinham acesso às respostas dadas pelos estudantes. A única informação que os(as) professores conseguiam verificar era se os(as) estudantes tinham realizado ou não as atividades.

Dessa maneira, a partir de 25 de junho de 2020 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná passou a encaminhar seus formulários avaliativos aos discentes das instituições públicas excluindo os(as) professores(as) da rede pública do seu processo de elaboração.

2.3 Avaliação em História: o que foi avaliado durante a pandemia?

Como vimos, a partir de meados de 2020 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná implementou uma política de avaliações padronizadas para

todas as instituições de ensino públicas. Em que medida essas avaliações propostas pela SEED/PR realizadas através de formulários em formato de testes correspondem, atendem ou expressam conformidade com às “competências gerais” e os “procedimentos básicos” expressos na BNCC? Essas avaliações buscam contemplar de alguma maneira a discussão sobre “fontes históricas” e a “produção de narrativas” tal como o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) estipula? Partindo da análise e do confronto das informações oriundas dos formulários/testes apresentados pela SEED/PR é possível verificar concordância ou discrepância com o proposto pelos objetivos de aprendizagem expressos nos documentos oficiais (BNCC e CREP)?

A partir da categorização das questões apresentadas nos formulários avaliativos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, é possível verificar se os objetivos de aprendizagem expressos nos documentos oficiais estão sendo atendidos, pretendidos e/ou almejados (ou não).

Assim, para realizar essa análise, pretendo verificar as atividades encaminhadas para todos(as) os(as) estudantes do sétimo ano do ensino fundamental das escolas e colégios públicos do Paraná. A partir da 16ª aula (no caso dos sétimos anos), lançada no sistema do Google Classroom no dia 25 de junho de 2020, a SEED/PR iniciou o procedimento de encaminhar para todos(as) os(as) estudantes atividades em formato de testes de múltipla escolha, com apenas uma questão correta, e não mais permitindo a edição de tais atividades pelos(as) professores(as). Ao todo, no ano de 2020, foram apresentadas 44 (quarenta e quatro) atividades a partir dessa data (da 16ª até a 59ª aulas) para essa turma.

Como essas atividades, encaminhadas pela SEED/PR para todos(as) estudantes das escolas públicas do Paraná, buscam atender e atingir os objetivos de aprendizagem propostos pelos documentos oficiais que são a referência para a organização do Ensino de História, tanto no que se referem às chamadas competências gerais quanto às competências específicas?

Pela análise preliminar, as atividades apresentadas pela SEED/PR atendem a apenas um dos objetivos apresentados como competências esperadas pela BNCC e o CREP da SEED/PR, a saber, *“Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo*

contemporâneo”. As demais competências que compõem os documentos não parecem ser contempladas. Se essa característica de fato de confirmar após a análise dos formulários avaliativos, fica configurado a busca por um ensino e aprendizagem de História, no Ensino Fundamental, pautado apenas na ideia de decorar datas e acontecimentos, seguindo uma narrativa já elaborada, ou ainda, um Ensino de História centrado apenas nos aspectos factuais, que não discute a realidade a partir da relação presente e passado.

Se os processos de implementação das BNCC's e do CREP da SEED/PR já foram complexos, pois foram alvos de críticas, a centralização da elaboração de formulários de avaliação em História apresentou-se como um processo ainda mais complicado, pois como parte de uma política pública, não parece ter atendido nem mesmo as demandas dos próprios documentos que regulamentam o processo de ensino e aprendizagem. Se isso se confirmar, fica evidenciado que frente a um contexto de tentativa de implantação de um sistema de ensino, durante o enfrentamento da pandemia de Covid19, não foi sequer pretendida a observância do que se espera do aprendizado em História proposto pelos próprios gestores de ensino, tanto federal quanto estadual. Antes, fica demonstrado um total improviso durante o processo de implantação de uma política pública educacional.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS

3.1 Metodologia

Os encaminhamentos metodológicos desse estudo se inserem na metodologia de Análise de Conteúdo. Nesse sentido, entende-se aqui a Análise de Conteúdo como uma vertente, ou um formato, de metodologia qualitativa.

No intuito de se evitar equívocos, convém destacar que já ocorreu um debate público sobre as especificidades da metodologia da Análise do Conteúdo e essa teria sido confundida com a Análise de Discurso. De forma resumida, pode-se compreender a Análise do Discurso como

(...) uma teoria que pertence ao percurso linguístico. Linguística é o estudo científico da linguagem humana, sendo a linguagem a faculdade humana do pensamento. Ao se analisar qualquer estudo como investigação científica, é necessário a identificação do objeto, fundamentado e alicerçado nas ciências demonstrativas e ampliado para os estudos sociais, onde o objeto se constrói na prática fenomenológica (...) O processo de objetivação é um processo de construção. O investigador deve construir o objeto enquanto fenômeno em movimento. E é nesta concepção que se apresenta a teoria da semântica do acontecimento como proposta de anterioridade, posterioridade e futuridade, uma historicidade não somente presentificada ou futurizada, mas em realização. (SOUSA,

Dessa maneira é importante assimilar a Análise do Discurso como uma teoria, muito comum em estudos como os de Karl Marx e outros. Já a Análise de Conteúdos seria, nas palavras de Laurence Bardin

(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo das frequências que fornecem dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 1977, p.09)

3.2 Análise de Conteúdo

Em seu livro *Análise de Conteúdo*, Bardin explica os encaminhamentos para a utilização da citada metodologia. Resumidamente, a autora chama a atenção sobre a questão de que em uma pesquisa científica – podendo esta ser definida como a aplicação prática de uma série de processos metodológicos de investigação utilizados por pesquisadores para o desenvolvimento de seu estudo –, existe todo um conjunto de cuidados na obtenção de materiais que serão estudados – seja por meio de entrevistas ou pela análise de documentação. Lembra também a necessidade de definição de qual a vertente do material teórico será utilizada, o direcionamento que se dará aos encaminhamentos para a pesquisa qualitativa, ou seja, uma metodologia de caráter exploratório focada no caráter subjetivo do objeto analisado.

Com frequência, o livro “*Análise de Conteúdo*”, de Laurence Bardin, é citado como uma referência a este tipo de técnica. Por ser muito didático, a autora facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos e quantitativos presentes em textos e documentos. Segundo Bardin

A abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil, nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Esse tipo de análise deve ser então utilizado nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação). A análise qualitativa apresenta certas características. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. (BARDIN, 2009, p 114)

De maneira simples, o método apresentado por Bardin é composto de três procedimentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Cada uma dessas etapas metodológicas apresenta suas características específicas. É possível elencar os seguintes elementos como itens constituintes da pré-análise, tal como foram descritas por Rita de Cássia de Souza

Soares Ramos e Rosana Figueiredo Salvi, de forma que na pré-análise possui subfases descritas por Bardin (1977), sendo elas:

- (i) Leitura flutuante;
- (ii) Escolha dos documentos;
 - a. Regra da exaustividade;
 - b. Regra da representatividade;
 - c. Regra da homogeneidade;
 - d. Regra da pertinência;
- (iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos;
- (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- (v) Preparação do material (RAMOS, 2009, p.03)

Na pré-análise ocorre a organização dos materiais para verificar o que está disponível. Nesta fase, é possível avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado. Essa investigação selecionou, nessa etapa metodológica, os formulários avaliativos aplicados em estudantes de uma das séries do ensino fundamental da rede pública do Estado do Paraná para este fim. Na sequência, as outras etapas da Análise de Conteúdo - exploração do material, tratamento dos resultados obtidos, e sua interpretação – ocorrerão com a interpretação dos documentos à luz da perspectiva epistemológica da Educação Histórica, com vistas a compreender em que medida favorecem a verificação da aprendizagem histórica dos alunos.

3.3 Educação Histórica

A disciplina de História não faz parte do passado, embora extraia da compreensão humana do passado sua própria essência. Através da análise de documentos produzidos pela humanidade, os eventos, pensamentos, ideias, sensações, desejos, projeções e demais elementos da experiência humana nos são legados. Dessa maneira, os fatos e eventos históricos não estão distantes, separados de nós. Antes, a “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2015, p.52)

A disciplina de História na escola de educação básica pode ser perspectivada como aquela que busca atuar na formação de consciências individuais e coletivas, pois através da tentativa de compreender como mulheres e homens, mediante sua ação, colaboração e competição pensaram, agiram, lutaram, viveram e morreram, os indivíduos do tempo presente procuram se orientar e determinar sua própria jornada. A esse processo de compreensão dá-se o nome de Consciência Histórica.

Por Consciência Histórica entende-se aqui aquilo que foi explicitado por Jörn Rüsen. Este entende a consciência histórica como “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Disso pode-se compreender que a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Como certa vez disse Paul Ricoeur “Nós surgimos, de certo modo, em meio de uma conversa que já começou e na qual tentamos orientar-nos para fornecer-lhe o nosso contributo” (s/d, p. 58). Dito de outro modo a consciência história relaciona o passado (o vivido, experimentado, experienciado) com o futuro (a expectativa, a meta, o objetivo), tal como Ronaldo Cardoso Alves afirma:

Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas por si ou pelo(s) outro(s) no decurso do tempo a fim de satisfazer expectativas concebidas no presente ou mesmo criar novas expectativas a serem transpostas no futuro (ALVES, 2021, p 42)

Compreende-se que, ao longo de vivências e do contato de experiências compartilhadas por outros, os indivíduos formam a própria consciência histórica. Isso posto, pode-se compreender as intenções de Rüsen ao afirmar que

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo,

acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2010, p. 78-79)

Todas as pessoas, pelas suas próprias capacidades, buscam realizar suas compreensões de mundo. Simultaneamente projetam suas ações no presente buscando organizar as perspectivas de futuro, apresentando, neste sentido, sua consciência histórica. Mas o desenvolvimento dessa consciência apresenta meandros próprios, já que nem todos os indivíduos apresentam a compreensão, de forma coerente, essa articulação entre diferentes temporalidades. Com isso em perspectiva, é importante destacar o processo de desenvolvimento da Consciência Histórica, tal como nos chama atenção Alves, ao descrever os processos mentais próprios do raciocínio histórico.

O conteúdo da consciência histórica de indivíduos e grupos se apresenta nas diferentes formas pelas quais opera mentalmente o raciocínio histórico. São três as operações mentais (também conhecidas como competências) do pensamento histórico com vistas a apresentação da consciência histórica na prática cotidiana: experiência [Erfahrung], interpretação ou significado [Bedeutung] e orientação ou sentido [Sinn] (ALVES, 2021, p. 42)

As operações mentais (ou competências) descritas por Alves nos ajudam a compreender como os conteúdos próprios da consciência histórica se apresentam na vida prática das pessoas. Assim, a competência de experiência [Erfahrung] se refere à capacidade mental de recordar, memorar ou lembrar experiências passadas e relacioná-las com o presente. É o fluxo do pensamento que parte do presente para o passado e retorna novamente para o presente. Já a operação mental (ou competência) da interpretação ou significado [Bedeutung] relaciona-se a capacidade cognitiva de conferir significados às experiências e vivências, tanto individuais quanto àquelas experimentadas pelos agrupamentos humanos. Por fim, a operação mental (ou competência) da orientação e sentido [Sinn] apresenta o como a consciência histórica é manifestada, é expressa. Sobre tais operações mentais, Alves afirma que

As operações mentais do pensamento histórico (experiência no tempo e interpretação da experiência no tempo) constituem a consciência histórica ao serem aplicadas no seu conjunto na vida prática por meio da orientação no tempo. Dessa forma, ter consciência histórica é aplicar praticamente na vida as operações mentais do pensamento histórico, por meio de uma narrativa histórica, com o fim de dar sentido às suas experiências no tempo e à sua identidade. Tais competências

narrativas da consciência histórica, habilmente trabalhadas, geram pessoas letradas historicamente, pois conseguem aplicar as operações mentais do pensamento histórico, conscientemente, na vida prática. (ALVES, 2021, p.46-47)

Recordar, lembrar e rememorar. Interpretar e dar sentido ao rememorado e lembrado. Narrar e explicar a interpretação e o sentido daquilo que foi lembrado. De forma sucinta, essa pode ser a explicação das três operações mentais (competências) através das quais a consciência história se apresenta de forma prática.

Na tentativa de ressaltar a importância da disciplina de História na formação da consciência histórica muitos/muitas investigadores(as) vêm dedicando seu tempo e esforços. A Educação Histórica, é uma linha de investigação com muitos pesquisadores espalhados em países como Inglaterra, Portugal, Canadá, Estados Unidos da América e Brasil. Essa linha de estudos procura verificar os processos próprios da aprendizagem histórica dos alunos, partindo das ideias que estes já trazem. Assim, estudos desenvolvidos no campo da Educação Histórica buscam entender os processos de aprendizagem da história, tanto em espaços escolares como nos demais locais. Na perspectiva da Educação Histórica, a aprendizagem histórica relaciona-se com a capacidade do indivíduo em orientar-se no tempo. No que se refere aos atuais enfoques de pesquisa da Educação Histórica, Geysso Germinari destaca que:

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. GERMINARI, 2011, p.56)

O presente estudo busca mover-se entre os dois primeiros núcleos apresentados por Germinari como centrais nos enfoques atuais das pesquisas em Educação Histórica. Em relação as ideias substantivas podemos dizer que se referem aos conceitos culturalmente transmitidos pela disciplina de História, tais como “Iluminismo”, “Reforma Protestante”, “Independência do Brasil”, “Antiguidade Clássica”, os quais são imprescindíveis para a compreensão da própria História. Sobre isso, nos esclarece Alves

Esses conceitos se relacionam ao conteúdo histórico, constituindo matéria fundamental do aprendizado histórico e, por isso, são estudados nos diferentes contextos e épocas. Democracia, revolução, feudalismo, liberalismo, socialismo, capitalismo, escravidão, reforma e tantos outros conceitos substantivos estão presentes no cotidiano, pois circulam entre as pessoas em diversos espaços, desde uma simples conversa num happy hour no final do dia de trabalho até a complexidades das discussões no meio acadêmico (ALVES, 2021, p.47)

Já no que tange às ideias de segunda ordem, elas dizem respeito aos conceitos mais particulares do conhecimento histórico, relacionados à sua metacognição. Dessa maneira, os conceitos como “narrativa”, “temporalidade”, “evidência”, igualmente essenciais para o conhecimento histórico, se referem aos processos de produção do saber histórico. É nesse sentido que Flávio Batista dos Santos nos explica os apontamentos de Peter Lee:

Conforme Peter Lee (2005) os conceitos substantivos são as ideias relacionadas aos conteúdos da história como Reforma, Escravidão, Guerras, Iluminismo. Já os conceitos de segunda ordem diz respeito às ideias epistemológicas da histórica tais como as narrativas, evidência, inferência, significância, explicação e temporalidade. (SANTOS, 2014, p. 80)

Para compreendermos a importância das ideias substantivas e de segunda ordem, de forma sintética, pode-se inferir que o aprendizado histórico em sala de aula deve ocorrer a partir da interrelação de tais ideias. É dessa maneira que, segundo Alves

Ao aprender História em seus temas e conceitos substantivos, os estudantes mobilizam suas operações mentais do conhecimento histórico com o fim de explicar, compreender, perceber mudanças e permanências, causas e consequências. Enfim, o pensamento histórico se apresenta de forma prática -através da utilização desses conceitos (ALVES, 2021, p. 47-48)

Portanto, as operações mentais de experiência, interpretação e orientação são mobilizadas por estudantes através da operacionalização de conteúdos substantivos e de segunda ordem. Assim, o aumento na capacidade compreensiva dos conceitos substantivos deveria vir acompanhada também de um aumento na capacidade de compreensão dos conceitos de segunda ordem, o que por sua vez, devemos concluir, levaria, a um aprimoramento da própria consciência histórica em virtude utilização adequada do pensamento histórico. Nesse sentido,

poderíamos pensar na concepção de uma progressão da aprendizagem histórica, tal qual exposta por Germinari:

(...) a progressão da aprendizagem histórica deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. Segundo Lee (...) “é importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”. GERMINARI, 2011, p. 58)

Em relação às ideias (ou conceitos) de segunda ordem e substantivas, Isabel Barca afirma que sua compreensão se afigura como “urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual” (Barca, 2007, p. 27). Fundamentados nessa investigação, os professores poderão intervir e evitar que o(a) aluno(a) permaneça com conceitos equivocados sobre a natureza da História, ou pautados em estereótipos.

Diante do exposto, quais seriam os objetivos de aprendizagem que se podem inferir a partir dos formulários propostos pela SEED-PR: a tentativa de aprendizagem histórica em que as ideias substantivas seriam a tônica, ou as ideias de segunda ordem seriam o alvo de tais atividades? Este é o objetivo do próximo capítulo.

3.4 Análise dos formulários avaliativos da SEED-PR

Com base no referencial metodológico acima descrito, esse estudo procurou entender qual é o real sentido do aprendizado histórico demonstrado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no exato momento em que ela passou a centralizar o processo de produção e distribuição de avaliações aos estudantes de sua rede de ensino. Assim, a escolha de tais documentos, depois de uma leitura flutuante, foi realizada a opção por considerar as atividades encaminhadas para os(as) estudantes a partir do dia 19 de junho até o fechamento do ano letivo de 2020, exatamente quando os docentes deixaram de controlar o processo de produção e correção dessas atividades, já que não dispunham mais do acesso tanto na edição

das questões quanto das respostas das atividades que os(as) alunos(as) fizeram. Como dito anteriormente, a partir dessa data, alunos e alunas passaram a ter feedback automático das respostas, sendo todas as atividades no formato de testes de múltipla escolha, com apenas uma questão “correta”.

Assim, para realizar essa investigação, foram verificadas as atividades encaminhadas para todos(as) os(as) estudantes do sétimo ano do ensino fundamental das escolas e colégios públicos do Paraná. A partir da 16ª aula (no caso dos sétimos anos), lançada no sistema do Google Classroom no dia 25 de junho de 2020, a SEED/PR iniciou o procedimento de encaminhar para todos(as) os(as) estudantes atividades em formato de testes de múltipla escolha, com apenas uma questão correta, e não mais permitindo a edição de tais atividades pelos(as) professores(as). Ao todo, no ano de 2020, foram apresentadas 44 (quarenta e quatro) atividades a partir daquela data (da 16ª até a 59ª aulas) para essa turma.

Em vista disso, tal como recordam Marconi de Albuquerque Urquiza e Denilson Bezerra Marques ao descreverem as regras para a escolha de documentos em uma Análise de Conteúdo

para ter êxito na escolha dos documentos, o analista precisa cumprir as seguintes regras: regra da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, esta regra exige que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a última regra, que é a regra da --pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise. (URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. 2016, p.118)

Ao delimitar o tipo de documento (formulários avaliativos) e um período (entre 19 de junho e meados de dezembro de 2020), buscou-se a pretensão de atender às exigências das regras da escolha de documentos para realização de uma atividade orientada pela Análise de Conteúdo.

Na exploração do material temos as etapas de codificação e categorização documental. A primeira parte da codificação, item que compõe a pré-análise, deverá ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. Também pode ser feita a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, como a presença (ou ausência),

frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência).

Assim sendo, dentro dos formulários avaliativos propostos pela SEED-PR para o sétimo ano da disciplina de história, num total de 44 (quarenta e quatro) atividades, procurou-se verificar a frequência de atividades que

- a) Apresentavam questões com documentos históricos (imagens, fragmentos de texto, áudios, vídeos...) no corpo do questionamento;

Questões que apresentam documentos históricos são importantes para a elaboração de atividades que buscam um aprendizado histórico efetivo, pois a partir de processos de descrição, análise e considerações sobre os tais documentos é que se torna possível a formação de operações mentais próprias do pensamento histórico e, dessa maneira, aprimorar o desenvolvimento da consciência histórica. Nesse sentido, dependendo da forma como o documento histórico é apresentado em uma atividade, ele pode aludir a conteúdos substantivos e/ou de segunda ordem.

De todas as questões apresentadas SEED/PR no recorte desse estudo, podemos encontrar apenas uma atividade em que um documento histórico é apresentado. Trata-se exatamente da questão da aula 56, que tinha por tema “A Formação do Território da América Portuguesa: Os Jesuítas I”. Nessa questão, foi apresentada uma imagem que se trata das ruínas de uma missão jesuíta, no município de São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul (Imagem 1).

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de História – 7ºano –Parte 1

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
19/11/2020	56 A Formação do Território da América Portuguesa: Os Jesuítas I	Observe a imagem a seguir:	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSsept8GDHvHWgaqmole8SuO_cZnRbj7fhDt58k5IfUtDWScT_Q/viewform



Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_de_Jesus_no_Brasil#/media/Ficheiro:Ruínas-saomiguel1.jpg. Acesso em 12/11/2020.

1. A imagem mostra as ruínas de São Miguel, no município de São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul. O povoado desse local teve origem em uma das missões ou reduções jesuíticas, que eram aldeamentos indígenas dirigidos por membros da Companhia de Jesus. Considerando tal informação, responda: afinal, quem foram os jesuítas?

- a) Soldados ligados à Companhia de Jesus, uma ordem militar vinculada à Igreja Católica.
- b) Padres ligados à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica, que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.
- c) Líderes religiosos, membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Luterana, que tinha como objetivo a pregação do protestantismo pelo mundo.
- d) Padres, ligados à Companhia de Jesus, uma ordem política vinculada ao Parlamento Britânico, que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

2. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Sobre a vinda desses padres para o chamado “Novo Mundo”, é possível afirmar que:

- a) foram liderados pelo padre José de Anchieta e tinham como missão a conversão dos nativos ao protestantismo, além de serem responsáveis pela educação dos filhos dos colonos.
- b) foram liderados pelo padre Inácio de Loyola e tinham como principal missão a catequização dos colonos que já se encontravam na América.
- c) ficaram sob o comando do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, pois ele também era um membro da Companhia de Jesus e tinha experiência na catequização de indígenas.
- d) foram liderados por Manuel de Nóbrega e tinham como principal missão a cristianização dos nativos, além de zelar pela Igreja instalada no Brasil colonial.

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Embora a questão 1 do dia 19/11/2020 apresente um documento histórico – uma fotografia de ruínas de uma missão jesuítica – ele apenas ilustra o tema abordado. Nenhuma sugestão de relacionar passado, presente e/ou futuro foi posta. Com algum esforço para embasar tal atividade nos documentos da BNCC e/ou CREP, pode-se afirmar que a 1ª competência geral e a 1ª específica do ensino de história foram atendidas, de certa forma, ou seja, “Valorizar e utilizar os conhecimentos

historicamente constituídos (...) para entender e explicar a realidade” (BRASIL, BNCC, p. 7) e “Compreender acontecimentos históricos” (BRASIL, BNCC, p. 402).

Cabe ressaltar que documento histórico vai de encontro com o que o próprio documento normativo da SEED/PR preconiza ao afirmar que

(...) para se construir uma aprendizagem reflexiva e significativa, os instrumentos de avaliação devem se amparar no uso de fontes históricas e na organização das narrativas dos(as) estudantes que resultam da constituição do sentido da experiência do tempo deles(as) (PARANÁ, CREP, 2018, p.15)

Portanto, aquilo que foi estipulado pelo CREP não foi atendido pela própria SEED/PR, secretaria esta que formulou o referido documento. Nenhuma outra questão elaborada para os sétimos anos ao longo do ano de 2020 apresentou quaisquer outras “fontes históricas” no momento do recorte dessa pesquisa, seja para contextualizar a discussão sobre os assuntos abordados, seja para realizar procedimentos de análise e interpretação.

- b) Apresentavam datações ou sujeitos (personalidades, instituições, grupos sociais ou políticos...) como respostas;

Questões que simplesmente pedem que estudantes identifiquem datas, ou a denominação de heróis, agrupamentos, documentos etc. contribuem para a formação de um ideias substantivas relacionadas ao conhecimento histórico. Tomadas de forma isolada, ou pensadas como única coisa a ser compreendida nos processos históricos, essas atividades reforçam a concepção de que os(as) discentes devem se ater a aspectos mnemônicos (capacidade de memorizar informações). A História, nesse sentido, é apenas uma sequência de nomes e datas, e passa longe de propiciar uma formação que se preocupe com o desenvolvimento da consciência histórica.

Para exemplificar essa preocupação, convém verificar as questões das aulas 22 (no dia 16/07/2020), tal como segue na Imagem

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de História – 7ºano –Parte 2

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
------	-------------------------	---------	-------------------

16/072020	22 Estado Moderno e Absolutismo: formação da monarquia francesa	1. A Formação da moderna monarquia francesa teve início no século XII, qual o nome da família que originou a primeira dinastia francesa? a) Bourbons; b) Tudor; c) Capeto; d) Valois. 2. Na França, os protestantes seguidores das ideias de João Calvino ficaram conhecidos como: a) Huguenotes; b) Puritanos; c) Calvinistas; d) Presbiterianos.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLJ_mBPK-HPn-PQm9zekrvHKElZuHiw4aVehhTh_i4wnQTsg/viewform
-----------	--	---	---

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Na atividade acima apresentada, a única preocupação demonstrada ao avaliar os conhecimentos de estudantes do 7º ano sobre o conteúdo “Estado Moderno e Absolutismo: formação da monarquia francesa” foi a identificação, seja de nomes familiares ou de grupos religiosos.

Novamente, esse tipo de questionamento em uma avaliação reforça a tônica geral de que as ideias substantivas são o traço mais importante no aprendizado histórico.

De maneira semelhante, podemos verificar a preocupação com datações e identificação de sujeitos também em outras atividades. Nesse sentido, a atividade da aula 48, no dia 21/10/2020, que tratava do tema “Europeus disputam o mundo atlântico” apresenta os seguintes questionamentos:

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de História – 7ºano –Parte 3

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
22/10/2020	48 Europeus Disputam o Mundo Atlântico	1. Ainda no século XV, dois importantes tratados foram assinados pelas coroas ibéricas com o objetivo de dividir as terras americanas. Estes tratados eram: a) Bula Inter Coetera e Tratado de Tordesilhas. b) Tratado de Tordesilhas e Tratado de Badajoz. c) Tratado de Madri e Tratado de Santo Ildefonso. d) Bula Inter Coetera e Tratado de Madri.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBSjfrGyCyGglcAq_uK9umDL_E8nTfYwCSl6e2wuasL-MSTQ/viewform

		<p>2. Entre 1580 e 1640, o reino português foi administrado pelo rei espanhol. Durante esse período, devido menor fiscalização da coroa espanhola, algumas regiões do Brasil foram invadidas, como o Nordeste, pelos holandeses. Esse período, de 1580 a 1640, é conhecido como:</p> <p>a) Período Imperial. b) Pré-colonial. c) Período Regencial. d) União Ibérica.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

Novamente precisamos compreender que atividades que apenas enfatizam a necessidade de estudantes identificarem datas, períodos, ou a denominação de heróis, agrupamentos, documentos etc. contribuem para a formação de um ideias substantivas relacionadas ao conhecimento histórico. Entretanto, apresentadas de maneira isolada, essas questões estimulam e reforçam a perspectiva de que a disciplina de história deva ser um lembrar de “coisas do passado”.

É certo que no que se refere à alguns temas em sala de aula, existe certo destaque a determinados personagens históricos que atuaram em algum processo, ou alguma instituição que teve papel de destaque em certo contexto e assim, alunos(as) acabam por se interessar por saber um pouco mais sobre os(as) mesmos(as). Dessa maneira, é possível despertar o interesse da classe para o conteúdo, mas embora possamos, com algum esforço, aproximar tal tipo de atividade com a 2ª competência geral da BNCC no sentido de “estimular a curiosidade intelectual”, juntamente com a 2ª competência específica, no que tange a relacionar “acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais”, atividades como essas terminam por estabelecer uma ênfase capaz de “heroicizar” ou “demonizar” determinadas indivíduos do passado.

c) Apresentavam definições preestabelecidas como respostas

Atividades que buscam levar os(as) estudantes a apresentarem definições preestabelecidas reforçam, assim como na categorização anterior, a concepção de

que os(as) discentes precisam decorar informações. Nesse sentido, a ênfase nas ideias substantivas novamente se faz presente.

Dessa maneira, questões como a referente à aula 55, sobre o conteúdo “A Formação do Território da América Portuguesa: Os Bandeirantes”, apresentada do dia 13/11/2020 exemplifica tal tipo de atividade:

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano –Parte 4

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
13/11/2020	55 A Formação do Território da América Portuguesa: Os Bandeirantes	1. De acordo com o que foi estudado em aula, quem eram os bandeirantes? a) Mercadores de tecidos, mascates que desbravaram o sertão do Brasil. b) Exploradores em busca de pedras preciosas e de indígenas para escravizar. c) Exploradores em busca de terras para a criação de gado. d) Militares luso-brasileiros, que construíram fortes no litoral do nosso país. 2. De acordo com o que foi estudado, o que eram as monções? a) Construções militares, ou seja, fortes, a beira mar, feitos para proteger a população do ataque de mercenários. b) Nome dado às paradas de descanso dos tropeiros quando seguiam pelo caminho Viamão-Sorocaba. c) Expedições comerciais que seguiam com mulas através dos caminhos, para venda de alimentos e roupas. d) Expedições comerciais que seguiam de canoa pelos rios, para venda de alimentos, roupas e ferramentas para mineração.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdIvo9TQYe_r2rZmO-WuewrwXslQTmyK2TfgHq2Jybg8AfGkQ/viewforum

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Na atividade acima apresentada, a preocupação é simplesmente que as definições dos conceitos de “bandeirantes” e “monções” sejam assinaladas. Dentre as alternativas. Outra atividade que pode ser questionada no mesmo sentido é a da aula 34, apresentada no dia 03/09/2022, com o tema “América Portuguesa: Capitânicas Hereditárias e Governo Geral”.

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano –Parte 5

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
03/09/2020	34 América Portuguesa: Capitânicas Hereditárias e Governo Geral	1. Os proprietários das Capitânicas Hereditárias eram chamados de Donatários. Quais eram os seus deveres com a Coroa Portuguesa: a) Expandir a fé cristã, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo do café.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyzKkt9IPYB4Ed8bRIKsxfVpnt-

		<p>b) Expandir a fé islâmica, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo do algodão.</p> <p>c) Expandir a fé cristã, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo da cana-de-açúcar.</p> <p>d) Expandir a fé indígena, a defesa militar, estimular a desocupação territorial e o cultivo da cana-de-açúcar.</p> <p>2. Em 1621, com o objetivo de melhorar a defesa e o controle do território, a monarquia portuguesa dividiu a colônia em duas áreas administrativas:</p> <p>a) O Estado do Maranhão e o Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>b) O Estado do Maranhão e o Estado do Paraná.</p> <p>c) O Estado do Maranhão e o Estado do Brasil.</p> <p>d) O Estado do Maranhão e o Estado de São Paulo.</p>	<p>= wVXI7vkeU Nm8thqsAY zA/viewform</p>
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Certamente definições são importantes e necessárias. Estudar e entender a definição de um conceito, de uma ideia, de um termo, é algo primordial para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Entretanto, apresentar uma única definição conceitual acaba por levar os(as) estudantes a ignorar que os mesmos são plurais, e que também são perpassados pela busca de hegemonia, e que esse processo se dá por disputas. Se o objetivo do ensino de História é propiciar uma formação que se preocupe com a aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, as disputas pelos conceitos precisam ser apresentadas.

- d) Apresentavam a expressão “é correto” ou “corretamente” no seu enunciado, ou seus antônimos

De forma semelhante ao apresentado na categorização anterior, questões que buscam levar os(as) estudantes a identificar o que “é correto”, o que pode ser dito “corretamente”, ou ainda seus opostos (“incorreto”, “incorretamente”) são importantes no sentido de realizar processos mentais de estabelecimento de definições. Esses termos foram elencados após o procedimento de pré-análise em virtude de sua recorrência.

Para exemplificar o que foi dito acima, convém observar questões como as da aula 35, sobre o conteúdo “América Portuguesa: Economia colonial e engenho”.

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano –Parte 6

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
04/09/2020	35 América Portuguesa: Economia colonial engenho	<p>1. Sobre a sequência do processo do açúcar nos engenhos, assinale a alternativa correta:</p> <p>a) Colheita, moenda, casa das caldeiras, purgar e secar b) Colheita, purgar, casa das caldeiras moenda e secar. c) Colheita, casa das caldeiras, moenda, purgar e secar. d) Colheita, secar, moenda, casa das caldeiras e purgar.</p> <p>2. O modelo econômico conhecido por Plantation, foi muito utilizado na exploração das Américas, usado também na África e na Ásia nas plantações de café e soja. No Brasil colonial era utilizado nas plantações de cana de açúcar, assinale abaixo a alternativa que correta que corresponde as características que define o Plantation.</p> <p>a) Trabalho assalariado, Monocultura, Latifúndio e Mercado Externo b) Trabalho escravo, Monocultura, pequenas propriedades e o Mercado Interno c) Trabalho escravo, Monocultura, Latifúndio e o Mercado Externo. d) Nenhuma das alternativas estão corretas</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLapKOT_YWF0LFSRxkJozcPrW2OTeA-wuOoi9yxE4sgSPiWQ/viewform

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Outra atividade que apresenta o mesmo tipo de texto no seu corpo constituinte foi apresentada na aula 23, do dia 17/07/2020, cujo tema era “Estado Moderno e Absolutismo – Teóricos do Absolutismo”.

Tabela 1 – Questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano – Parte 7

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
17/07/2020	23 Estado Moderno e Absolutismo – Teóricos do Absolutismo	<p>1. Na Europa Ocidental, o poder absoluto dos Reis contrariava uma longa tradição de poderes locais, exercidos pelos senhores de cada feudo. Para vencer a resistência dos grupos sociais mais fortes (nobreza e burguesia), era preciso legitimar esse poder e justificá-lo pela razão e pela fé. Essa tarefa ficou a cargos de importantes intelectuais da época como Thomas Hobbes, assinale a alternativa correta que descreve a tese defendida por Hobbes:</p> <p>a) Defendia que a natureza Humana era Boa e misericordiosa, precisando assim de um estado forte para apoiar o cidadão. b) Defendia o poder divino dos Reis, quase sobrenaturais.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBX-hDXWwPMHcdyiepINNgb-JdDjtUZycRAI16htvqyyqfSA/viewform

		<p>c) Defendia que a natureza humana era divina, precisando assim de um estado forte para ser conduzida a salvação.</p> <p>d) Defendia que a natureza Humana era má e egoísta, precisando assim de um estado forte para limitar sua liberdade individual.</p> <p>2. Luís XIV, foi o monarca o qual mais centralizou seu poder, usava frequentemente a frase “o Estado sou eu”, ficou conhecido por construir o luxuoso Palácio de Versalhes. Ao longo da história ficou conhecido como:</p> <p>a) O Belo;</p> <p>b) O Rei Sol;</p> <p>c) O Rei Santo;</p> <p>d) O Corajoso.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

Dessa forma, ao dizer o que “é correto” ou o que “é incorreto”, bem como utilizar expressões análogas no corpo de um questionamento, o que se realiza efetivamente é a procura pelo estabelecimento de definições. Como já dito acima, o estabelecimento de definições certamente é importante e necessário para a compreensão de conteúdos, entretanto não deve ser a única atividade a ser almejada por um ensino de história que busca o aprimoramento da consciência histórica.

Se concordamos que a consciência história se apresenta pelas três operações mentais anteriormente descritas – experiência, interpretação e orientação – devemos concluir que atividades que visam apenas a caracterização “é correto” ou o que “é incorreto” vão tratar apenas do primeiro item elencado (experiência), não elaborando ou incentivando o desenvolvimento das demais (interpretação e orientação).

- e) Apresentavam alguma contextualização dos eventos passados estudados como conteúdo ou temáticas do tempo presente e/ou futuro

Nesse quesito, absolutamente nenhuma das atividades apresentadas pela SEED/PR para o 7º ano do ensino fundamental, dentro do recorte temporal desse estudo contemplou tal categorização. Isso significa que a experiência de orientação temporal sequer foi aventada nos formulários em discussão. Isabel Barca afirma que

A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (BARCA, 2006, p.95)

Questões que procuram relacionar diferentes temporalidades poderiam expressar uma preocupação no estabelecimento de ideias de segunda ordem, mas sem essa perspectiva da orientação temporal expressa nos formulários, assume-se que a preocupação com o desenvolvimento da consciência histórica não foi contemplada pelos formulários.

Partindo dos questionamentos acima, foi realizada a leitura das atividades propostas pela SEED/PR para os sétimos anos do ensino fundamental, no recorte temporal específico em que as avaliações propostas passaram a ser elaboradas sem a intervenção dos(as) professores(as) das turmas; e selecionadas para o presente estudo.

- a) Apresentavam questões com documentos históricos (imagens, fragmentos de texto, áudios, vídeos...) no corpo do questionamento;
- b) Apresentavam datações ou sujeitos (personalidades, instituições, grupos sociais ou políticos...) como respostas
- c) Apresentavam definições preestabelecidas como respostas Apresentavam a expressão “é correto” ou “corretamente” no seu enunciado, bem como termos antônimo
- d) Apresentavam alguma contextualização dos eventos passados estudados como conteúdo ou temáticas do tempo presente
- e) Apresentavam alguma contextualização dos eventos passados estudados como conteúdo ou temáticas do tempo presente/ou futuro

A tabela 1 apresenta os resultados quantitativos obtidos depois da leitura que buscou verificar exatamente as cinco questões acima:

Tabela 2 – Incidências das categorias nas atividades – Parte 1

AULA/ QUESTÃO	Apresentou documentos históricos	Procurava a identificação de datações ou sujeitos	Propôs definições pré- estabelecidas	Citou as expressões “é correto”, “corretamente” ou “é incorreto”	Contextualizou o passado com temas/assuntos do presente
16			X		
17				X	
18			X		
19/1		X	X		
19/2				X	
20/1			X	X	
20/2			X	X	
21/1		X			
21/2		X			
22/1		X			
22/2		X			
23/1				X	
23/2		X			
24/1			X		
24/2			X	X	
25/1			X		
25/2			X	X	
26/1		X		X	
26/2		X	X		
27/1		X	X		
27/2		X	X		
28/1			X		
28/2			X	X	
29/1			X		
29/2		X			
30/1			X		
30/2			X		
31/1			X		
31/2			X		
32/1			X	X	
32/2			X		
33/1		X		X	
33/2			X		
34/1			X		
34/2		X			
35/1			X	X	
35/2			X	X	
36/1			X	X	
36/2			X		
37/1			X		
37/2			X	X	
38/1			X		
38/2			X	X	
39/1			X		
39/2			X	X	

Tabela 2 – Incidências das categorias nas atividades – Parte 2

AULA/ QUESTÃO	Apresentou documentos históricos	Procurava a identificação de datações ou sujeitos	Propôs definições pré- estabelecidas	Citou expressões correto” “corretamente”	as “é ou	Contextualizou o passado com temas/assuntos do presente e/ou futuro
40/1		X				
40/2		X				
41/1		X				
41/2		X		X		
42/1		X				
42/2		X		X		
43/1		X				
43/2		X				
44/1			X			
44/2		X		X		
45/1			X			
45/2		X		X		
46/1			X	X		
46/2		X				
47/1			X			
47/2		X				
48/1		X				
48/2		X				
49/1			X			
49/2			X			
50/1		X	X			
50/2			X			
51/1			X			
51/2		X				
52/1		X				
52/2		X		X		
53/1			X			
53/2			X			
54/1		X				
54/2		X				
55/1			X			
55/2			X			
56/1	X		X			
56/2			X			
57/1			X	X		
57/2		X				
58/1		X				
58/2			X			
59/1		X				
59/2		X	X	X		

Depois de sistematizados conforme a apresentados na tabela acima, é possível visualizar os elementos e compreender que de um universo de 85 questões (100% das questões), distribuídas em 43 formulários avaliativos, somente 1,17% das questões (apenas uma) apresentou documentos históricos na constituição da

atividade. Dada a importância atribuída às “fontes históricas” nos documentos oficiais, conforme demonstrado ao longo dessa pesquisa, causa perplexidade uma frequência tão ínfima nas atividades avaliativas.

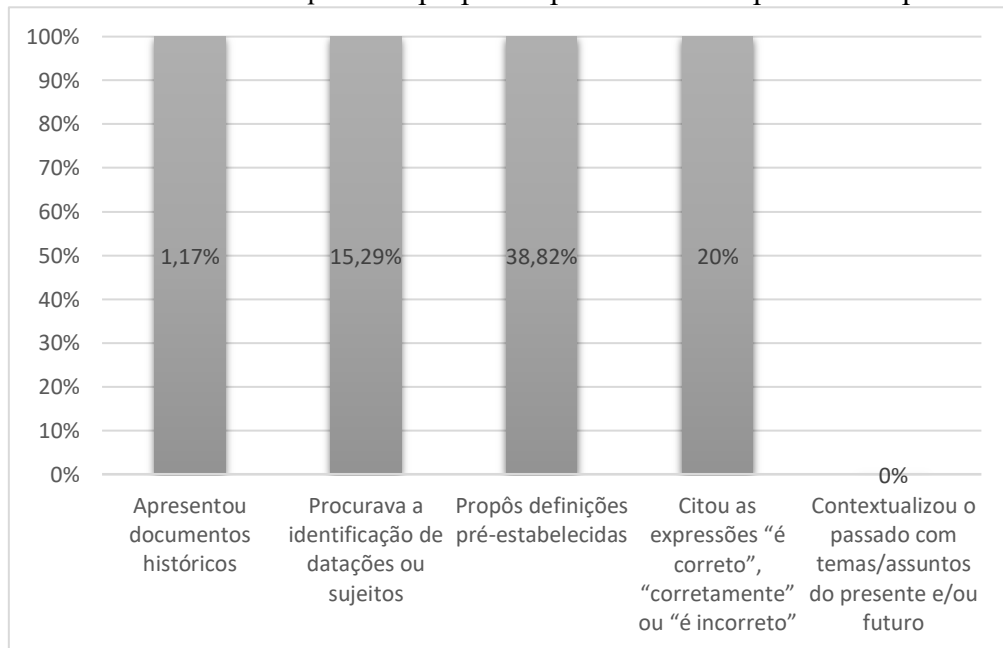
No que se refere às questões que fazem referência a datações e alusão a sujeitos como respostas às perguntas, de um total de 85 questões, 15,29% delas faziam essa referência (num total de 13 perguntas).

As questões que apresentavam conceitos e ideias preestabelecidas, do mesmo total de 85 questões, correspondem a 33 perguntas, perfazendo um total de 33,82% dos questionamentos.

As questões que apresentavam no texto da pergunta expressões como “é correto” ou “corretamente”, bem como seus antônimos, totaliza 17 atividades, representando 20% do total das perguntas.

Por fim, questões que procuravam relacionar diferentes temporalidades (passado, presente e/ou futuro) simplesmente não foram encontradas nos formulários avaliativos.

Gráfico 1 – Análise das questões propostas pela SEED-PR para a disciplina de história – 7ºano



Fundamentado na análise dos dados obtidos, pode-se evidenciar que as competências específicas, apresentadas pela BNCC e pretendidas pelos formulários

avaliativos propostos pela SEED/PR são, exatamente, a primeira competência geral do e a quinta específica para o ensino de história

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, BNCC, 2019 p. 7)

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (BRASIL, 2019, p. 402)

Segundo o que se pode inferir a partir da coleta dos dados, é que as atividades propostas pela SEED/PR buscavam muito uma compreensão em termos binários de certo e errado, correto e incorreto, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade de elaborar definições, mas não parece colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem demais competências apresentadas pela própria BNCC e pelo CREP. Realizar atividades que visam verificar se um estudante sabe ou não uma data, um nome, um conceito não parecem ser suficientes para estimular as competências almejadas para os(as) estudantes em tais documentos normativos.

Seguindo apenas no sentido de dizer o que algo é e não é, a partir de predefinições apresentadas de forma arbitrária, típicas de atividades de múltipla escolha com apenas uma alternativa correta, não se realizam as operações pretendidas de análise, questionamento, reflexão, avaliação, discussão, entre outros sugeridos pelo próprio texto da BNCC e do CREP.

Pode-se depreender que a tônica geral apresentada pelas questões propostas aos discentes se referem mais a caracteres mnemônicos (capacidade de decorar informações) do que analíticos. A disciplina de história não pode ser um compilado de dados a serem decorados. A própria documentação referência na elaboração dos programas da disciplina prevê tal compreensão.

CAPÍTULO IV - Considerações finais

Ao longo das últimas décadas transformações no processo de ensino e aprendizagem vêm marcando o cotidiano dos espaços escolares. Novos saberes, novas tecnologias, novas metodologias, novas configurações identitárias e familiares, novas formas de configuração do trabalho docente, novas formas de socialização e comunicação, entre outras, são exemplos do dinamismo do momento histórico recente.

Nessa conjuntura, o ano de 2020 foi particularmente emblemático. Num momento de tentativa de implementação de modificações na legislação educacional, com as reformas promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – cujos processos, alvos de críticas por vários setores, foram debatidos ao longo desse trabalho –, os brasileiros e o mundo se viram frente a um fenômeno epidêmico catastrófico.

A pandemia de Covid19 impôs mudanças em toda e organização social, não só no Brasil, mas no mundo todo. Para fazer frente ao contexto, gestores das mais diversas áreas se viram forçados a atuar de forma inédita. Nesse sentido, na conjuntura educacional paranaense, a Secretaria de Estado da Educação do Estado apresentou uma atuação problemática, ora tentando centralizar todo processo de ensino e aprendizagem, ora descentralizando para depois, novamente, promover ações centralizadoras. A insegurança do momento foi demonstrada pela série de documentos normativos (resoluções) que tentavam definir a atuação dos entes envolvidos na educação pública, documentos estes que alternavam as discussões e as definições sobre o mesmo tema.

Ao se observar o quadro apresentado em perspectiva, pode-se inferir que ao longo do processo de discussão e implementação da BNCC, e por consequência do CREP, muitas críticas surgiram em virtude do caráter generalizante e sem o devido respeito às especificidades e carências locais. Para além disso, a crítica mais contundente se referia a padronização de instrumentos avaliativos que desconsideram as progressões individuais dos(as) estudantes. Com o desenvolvimento do contexto próprio gerado pela pandemia de Covid19, pode-se perceber que a padronização dos

instrumentos avaliativos externos às comunidades escolares, tão criticada no processo de discussão da BNCC, foi levada a cabo pela SEED/PR.

Os formulários avaliativos, utilizados no presente estudo, demonstram que os objetivos de aprendizagem para os sétimos anos do ensino fundamental, na disciplina de História, propostos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, estão alinhados a uma perspectiva de educação tradicional. Nessa forma de ensino tradicional, o conhecimento (entendido como algo pronto e acabado), precisa ser repassado aos alunos, normalmente por meio de aula expositiva. Ao estudante, reduzido a expectador da aula, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes.

Ao nos debruçarmos sobre as atividades avaliativas, propostas aos estudantes do sétimo ano de toda a rede estadual de educação, podemos afirmar que os objetivos de aprendizagem se referem mais à capacidade de memorização do que ao uso da criticidade. Isso fica ainda mais evidente quando observamos que, nas avaliações, os verbos utilizados nas questões remetem aos níveis básicos da cognição histórica (identificar, descrever, responder, correto, certo e errado). Em contraposição a isso, vemos que nenhum verbo que remete ao nível avançado da cognição histórica (problematizar, relacionar, comparar, analisar), ou seja ações mais explicativas.

De forma intrigante, percebemos que em nenhuma atividade proposta para os sétimos anos foi realizada a tentativa de análise ou interpretação de fontes ou documentos históricos. Apenas uma atividade continha uma fonte visual (a fotografia da aula 56), que foi inserida na questão a título de ilustração.

Nesse sentido, o tipo de educação proposta e demonstrada pelos formulários avaliativos assemelha-se muito com o que Paulo Freire definia como “educação bancária”, tal como nos explica Andressa Baldini

Paulo Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80). Na concepção bancária de educação, o saber é uma doação, uma transmissão de conhecimento, em que os alunos recebem o depósito do conteúdo. Diante disso, não há reflexão, não há criatividade, não há transformação e não há saber. (BALDINI, 2021)

Diante do exposto, pode-se inferir que prejuízos e defasagens foram gerados no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História de alunos e alunas do ensino público no Paraná. Ao centralizar as atividades avaliativas, e com isso determinar o que é e o que não é relevante para o aprendizado histórico, a SEED/PR acabou indo de encontro às expectativas de aprendizagem expressas nos documentos oficiais. Também acabou por contrariar as mais atuais linhas de pensamento no que se refere à Educação Histórica. Se mostra pertinente, nesse sentido, o apontamento de Moreno ao afirmar que

Ao envolver a mobilização da subjetividade, a aprendizagem da História pode ser avaliada, mas não facilmente mensurada. Se o produto final da consciência histórica é uma narrativa que conecta o presente e o passado e projeta um futuro, uma nova dimensão avaliativa também deve ser pensada. Mudanças estruturais da consciência histórica são visíveis apenas nos processos de longo prazo da aprendizagem histórica. (MORENO, 2016 p.12)

Ao não promover a relação entre a experiência temporal do passado com o presente, tampouco gerar perspectivas de futuro, os testes de múltipla escolha inviabilizam a construção meta-histórica do raciocínio histórico. Assim, as atividades para os sétimos anos do ensino fundamental, implementadas pela SEED/PR no contexto da presente pesquisa, não contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes da rede pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** Curitiba: CRV, 2021. 306 p.

Aula Paraná. Google Play. 2020. Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=tv.ip.aulapr&hl=pt-BR>, Acesso em 07/01/2021.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução.** Goiânia: Editora UFG, 2010.

BALDRINI, Vanessa. **Educação bancária: o que defende a pedagogia freiriana?** 2021. Disponível em <https://blog.vamosescrever.com.br/2021/02/28/educacao-bancaria-o-que-defende-a-pedagogia-freiriana/>. Acesso em 20/08/2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Relatórios e Pareceres.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em 20 jan. 2021.

BECKER, Guilherme. **Rede Estadual do Paraná começa a transmitir aulas pela TV e Online: confira a programação.** RicMais, 2020. Disponível em <https://ricmais.com.br/noticias/aulas-online-rede-estadual-parana/>. Acesso em 07/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 07/01/2021.

CAMILO, Suseli Cristiane Alves. *A contribuição da ciência da história na compreensão de políticas públicas educacionais: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - 2008-2012*. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, XXVIII. 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos.**

Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427477094_ARQUIVO_Anpuh3revisado.pdf>. Acesso em: 20/03/2018.

CERIGATTO, M.P et al. (Org.). **Introdução à Educação a Distância**. Porto Alegre: Sagah, 2018, v.

CERRI, Luis Fernando. *A função da história de orientação temporal e o ensino escolar da história*. 2º Encontro de Diretrizes Curriculares Estaduais. Seed-PR. Faxinal do Céu. **Mesa Redonda: Valor Educativo do Ensino de História**, 2004. Disponível em: www.geocities.ws/lfcronos/textfunchistoria.html>. Acesso em: 22 out. 2018

CORDEIRO, Luciane. **Para educadores, ensino remoto oferecido no Paraná precisa ser adaptado: 'Não se pode tratar todas as escolas igualmente'**. Portal G1, 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/para-educadores-ensino-remoto-oferecido-no-parana-precisa-ser-adaptado-nao-se-pode-tratar-todas-as-escolas-igualmente.ghtml>. Acesso em 15/01/2021.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. **Supremo decide que estados e municípios têm poder para definir regras sobre isolamento**. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/15/maioria-do-supremo-vota-a-favor-de>

que-estados-e-municipios-editem-normas-sobre-isolamento.ghtml Acesso em 15/02/2021.

FELIZARDO, Celso. **App da Educação tem chat como chamamento de suicídio coletivo**. Folha de Londrina, 2020. Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/app-da-educacao-tem-chat-com-chamamento-de-suicidio-coletivo-2985649e.html>. Acesso em 07/01/2021.

GUIMARÃES, G. et ali. **Nota sobre a segunda versão da BNCC. 2015**. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> Arquivo capturado em 14/03/2022

HAYDT, Regina Célia. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

JÚNIA, R. **Segunda versão da Base Nacional Curricular Comum: ainda há espaço para disputa?** 2016. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/segunda-versao-da-base-nacional-curricular-comum-ainda-ha-espaco-para> Arquivo capturado em 15/02/2022

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista: Número Especial. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/5543>. Acesso em 20/12/2020.

LIOTO, Mariana. **Aplicativo Aula Paraná enfrenta críticas e denúncias no Ministério Público**. GNT, 2020. Disponível em <https://cgn.inf.br/noticia/118887/aplicativo-aula-parana-enfrenta-criticas-e-denuncias-no-ministerio-publico>. Acesso em 07/01/2021

LOURENÇO, E. **A base, as versões e a história.** Disponível em https://www.unifesp.br/campus/san7reitoria/dci/index.php?option=com_k2&view=item&id=2576:a-base-as-versoes-e-a-historia Arquivo capturado em 11/02/2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbetes Instituto Universal Brasileiro. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/instituto-universal-brasileiro/>>. Acesso em 21/02/2021.

MORENO, J. C. **História da Base Nacional Comum Curricular. Déjà vu e novos dilemas do século XXI.** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1,. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 1.016/2020 – GS/SEED.** Curitiba, PR, 2020.

Qin, Amy; Hernández, Javier C. **China Reports First Death From New Virus.** The New York Times (em inglês). Disponível em <https://www.nytimes.com/2020/01/10/world/asia/china-virus-wuhan-death.html>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, R. C. S. S.; SALVI, R. F. *Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática – um olhar sobre a produção em periódicos qualis A1 e A2*. In: **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, 4, 2009, Anais [...] Brasília, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2009, p. 1-20.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação*. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 63, 2015, p. 570-594.

Ruprecht, Theo; Pinheiro, Cloe. **Coronavirus: o primeiro caso é confirmado no Brasil. O Que fazer agora**. Disponível em <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>. Acesso em 29 de dezembro de 2020

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SAMPAIO, Cristiane. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações no ensino a distância**. Jornal Brasil de Fato, 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>. Acesso em 15/01/2020.

SANTOS, F B. **O ensino de história local na formação da consciência histórica : um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. UEL. Dissertação (Mestrado em Educação) – Londrina, 2014, 130fl.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “*Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto*”. In: **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021, disponível em https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 05/02/2021.

SEED. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>.

SEED WEB, **2020**. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UC_eatbU3Ct8zf8z666SmHqw/featured. Acesso em 07/01/2021.

SILVA, Rogério Chaves da. **Matriz disciplinar de Jörn Rüsen**. Revista Outros Tempos. Volume 8, nº 11, Tocantins, 2011.

TEIXEIRA, Rodrigo Yuri Gomes. **PERFIL JÖRN RÜSEN**. Boletim do Tempo Presente -ISSN 981-3384 Boletim do Tempo Presente, nº 08, de 03 de 2014, p. 1 -9, <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente> Acesso em: 05 de Dez. 2019

Timeline: How the new coronavirus spread (em inglês). Al Jazira. Disponível em <https://www.aljazeera.com/news/2020/12/31/timeline-how-the-new-coronavirus-spread>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

TORRES, Letícia. **Como foram os primeiros dias de aulas a distância para os alunos da rede estadual?** Jornal Hoje Centro Sul, 2020. Disponível em <https://hojecentrosul.com.br/como-foram-os-primeiros-dias-de-aulas-a-distancia-para-os-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em 07/01/2020.

URQUIZA, M. A. ; MARQUES, D. B. **Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica.** Entretextos (UEL), 2016.

WERNEK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

WEIDLICH, Paula. **Estudantes do Paraná relatam dificuldades no primeiro dia de aulas a distância.** TribunaPR, 2020. Disponível em <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/estudantes-do-parana-relatam-dificuldades-no-primeiro-dia-de-aulas-a-distancia/>. Acesso em 07/01/2020.

ANEXOS

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
25/06/2020	16 Reforma e Contrarreforma: primeiros reformadores	1. Das alternativas abaixo, assinale apenas a que NÃO apresenta os motivos da Reforma Protestante que se iniciou no século XVI: a) O poder da Igreja era visto como obstáculo para os reis aumentarem seu poder; b) A venda de indulgências (perdão dos pecados) e de relíquias religiosas feita pela Igreja neste período; c) Passaram a acreditar em um Deus chamado (Alá) e em outro livro sagrado (Alcorão); d) O clero apresentava muita corrupção entre o alto clero e despreparo para a vida religiosa no baixo clero.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdt0-V8789NaM-rhgYG0N1EDZeC22Rnt6Hjj4W6KldPrSk5g/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
26/06/220	17 Reforma e Contrarreforma: Luteranismo	1. Sobre o processo ocorrido no século XVI conhecido como Reforma Protestante, assinale a alternativa correta: a) Apesar das críticas à Igreja, Lutero foi ouvido e reintegrado como membro da Igreja; b) A tradução da Bíblia feita por Lutero foi popularizada a partir de uma invenção do período: a prensa de Gutenberg; c) O único interesse dos príncipes germânicos para apoiar as ideias de Lutero foi a questão religiosa. d) A impressão em larga escala feita por Gutenberg ajudou a espalhar as ideias católicas reafirmando o poder do papa na Alemanha.	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4BZQ6X2PdrKEs3qourFPI3hTuXterYs6HJ9e1mczE_AA_D_Q/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
02/07/2020	18 Reforma e Contrarreforma: Calvinismo	<p>1. João Calvino foi um Teólogo Francês do século XVI, que impulsionado pelas ideias de Martinho Lutero, criou uma doutrina, um pouco diferente do Luteranismo com regras mais severas, onde o trabalho era prioridade, proibindo festas, teatro e jogos de azar. Com base no que estudamos para os Calvinistas como se dava a salvação divina?</p> <p>a) A salvação divina dependia da quantidade de obras feita nesta vida.</p> <p>b) A salvação divina dependia do perdão então concedido pelas indulgências.</p> <p>c) A salvação divina era predestinada, isto é, Deus antes da criação já escolhia quem era destinado a salvação.</p> <p>d) A salvação divina não era predestinada, isto é, Deus antes da criação nunca escolhia quem era destinado à salvação, sendo uma escolha individual</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5NFh9GMXTH-RZIQW-7h8VNY1Jjx6Hxx3eZ24MzVrzDDVrw/viewform

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
03/07/2020	19 Reforma e Contrarreforma: Anglicanismo	<p>1. Na Inglaterra, o movimento reformista foi conduzido pelo Rei Henrique VIII, por vários motivos como, acabar com Interferência do Papa nos assuntos do reino, desvencilhar-se dos altos impostos pela igreja e divorciar-se de sua esposa, Catarina de Aragão para poder casar-se com Ana Bolena. Conseguindo o apoio do Parlamento foi instituído o ato de supremacia, assinale abaixo a alternativa correta que descreve o seu significado:</p> <p>a) O Parlamento concede ao Papa poderes de chefe de estado;</p> <p>b) O Parlamento nomeia Ana Bolena como rainha da Inglaterra;</p> <p>c) O Parlamento nomeia o Rei como chefe da igreja;</p> <p>d) O Parlamento muda o nome da igreja de Católica Romana para Anglicana</p> <p>2. O anglicanismo resultou da combinação de ideias católicas, luteranas e calvinistas. Assinale a alternativa incorreta que descrevem seus princípios:</p> <p>a) Extinção do culto aos santos</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-tQkLpakJE6wKyWtAuE5bZxgUxTHMdPAiD2NLEiZeJtszMw/viewform

		b) A Bíblia é a única fonte da fé c) Manteve-se os 7 sacramentos	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
09/07/2020	20 Reforma e Contrarreforma	<p>1. Para tentar conter o avanço do protestantismo e fortalecer o catolicismo, a liderança católica iniciou o movimento conhecido como reforma católica ou contrarreforma, e através do Concílio de Trento, fez uso do Tribunal do Santo Ofício. Assinale abaixo a alternativa correta que descreve as atribuições do Tribunal do Santo Ofício:</p> <p>a) Órgão da Igreja encarregado de vigiar, julgar e punir, qualquer pessoa acusada de heresia.</p> <p>b) Órgão da Igreja encarregado de definir sobre a salvação divina se era predestinada ou não.</p> <p>c) Órgão da Igreja encarregado da organização da educação e catequização das colônias do novo mundo.</p> <p>d) Órgão da Igreja encarregado em revisar livros, para julgar se eram impróprios, se fossem queima-los.</p> <p>2. Para tentar conter o avanço do protestantismo e fortalecer o catolicismo, a liderança católica iniciou o movimento conhecido como reforma católica ou contrarreforma, e através do Concílio de Trento reeditou o Index, Assinale abaixo a alternativa correta que o descreve:</p> <p>a) Era uma lista de publicações obrigatórias da igreja católica, para O estudo eclesiástico.</p> <p>b) Era uma lista de nobres que seriam indicados a cargos no alto clero.</p> <p>c) Era uma lista de pessoas consideradas hereges e deveriam ir para o tribunal do santo ofício.</p> <p>d) Era uma lista de publicações consideradas heréticas, anticlericais ou lascivas e proibidas pela Igreja Católica.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScqolRkdd8D8Pm3YbA47G5YGHlRNE7mW794POR4RKHwgvdO3A/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
10/07/2020	21	1. A partir do século XII várias regiões da Europa um conjunto de transformações	Disponível em

	Estado Moderno e Absolutismo: Formação da Monarquia Inglesa	<p>sociais, econômicas e culturais iniciou o processo de formação dos estados modernos, entre elas estavam:</p> <p>a) Fortalecimento do poder do Rei e a difusão das ideias Humanistas</p> <p>b) Fortalecimento do poder do Rei e a extinção da Igreja católica</p> <p>c) Fortalecimento do poder do Rei e a reestruturação dos feudos.</p> <p>d) Fortalecimento do poder do Rei e a extinção do Protestantismo.</p> <p>2. O trecho abaixo descrito refere-se a um documento assinado pelo parlamento Inglês, qual seria o nome de documento? “Nenhum imposto será estabelecido no nosso reino, sem o consenso geral.... Todos os mercadores poderão livre e seguramente sair ou entrar na Inglaterra, permanecer ou passar, quer por terra ou por água, para comprar e vender, sem receio de extorsões ilegais.....”.</p> <p>a) Index</p> <p>b) Tribunal do Ofício.</p> <p>c) Corveia.</p> <p>d) Magna Carta</p>	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfn-5oFwj6T0_BMBPks_y7OUGdIv7kptPVhNOq-qA3gxBL4eQ/viewform
--	---	---	---

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
16/072020	22 Estado Moderno e Absolutismo: formação da monarquia francesa	<p>1. A Formação da moderna monarquia francesa teve início no século XII, qual o nome da família que originou a primeira dinastia francesa?</p> <p>a) Bourbons;</p> <p>b) Tudor;</p> <p>c) Capeto;</p> <p>d) Valois.</p> <p>2. Na França, os protestantes seguidores das ideias de João Calvino ficaram conhecidos como:</p> <p>a) Huguenotes;</p> <p>b) Puritanos;</p> <p>c) Calvinistas;</p> <p>d) Presbiterianos.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLJ_mBPK-HPn-PQm9zekrvHKEIzuHiw4aVchhTh_i4wnQTsg/viewform

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
17/07/2020	23 Estado Moderno e Absolutismo – Teóricos do Absolutismo	<p>1. Na Europa Ocidental, o poder absoluto dos Reis contrariava uma longa tradição de poderes locais, exercidos pelos senhores de cada feudo. Para vencer a resistência dos grupos sociais mais fortes (nobreza e burguesia), era preciso</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBX-

		<p>legitimar esse poder e justificá-lo pela razão e pela fé. Essa tarefa ficou a cargo de importantes intelectuais da época como Thomas Hobbes, assinale a alternativa correta que descreve a tese defendida por Hobbes:</p> <p>a) Defendia que a natureza Humana era Boa e misericordiosa, precisando assim de um estado forte para apoiar o cidadão.</p> <p>b) Defendia o poder divino dos Reis, quase sobrenaturais.</p> <p>c) Defendia que a natureza humana era divina, precisando assim de um estado forte para ser conduzida a salvação.</p> <p>d) Defendia que a natureza Humana era má e egoísta, precisando assim de um estado forte para limitar sua liberdade individual.</p> <p>2. Luís XIV, foi o monarca o qual mais centralizou seu poder, usava frequentemente a frase “o Estado sou eu”, ficou conhecido por construir o luxuoso Palácio de Versalhes. Ao longo da história ficou conhecido como:</p> <p>a) O Belo;</p> <p>b) O Rei Sol;</p> <p>c) O Rei Santo;</p> <p>d) O Corajoso.</p>	hDXWwPMHcdyiepINNgbJdDjtUZycRAI16htvqyyqfSA/viewform
--	--	---	---

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
30/07/2020	24 Estado Moderno E Absolutismo – Mercantilismo (1/2)	<p>1. As monarquias Europeias da Idade Moderna praticaram entre o século XV final do século XVII, um conjunto de ideias e práticas econômicas, que ficou conhecido como:</p> <p>a) Capitalismo</p> <p>b) Socialismo</p> <p>c) Mercantilismo</p> <p>d) Protecionismo</p> <p>2. Agora que já estudamos sobre as principais características do Mercantilismo, assinale a alternativa correta sobre o significado do protecionismo.</p> <p>a) É o incentivo ao comércio e às manufaturas nacionais, protegendo-os da concorrência estrangeira, aumentando impostos sobre os produtos importados.</p> <p>b) É o incentivo ao comércio e às manufaturas estrangeiras, protegendo-os da concorrência nacional, aumentando impostos sobre os produtos nacionais.</p> <p>c) É a riqueza de um reino era medida pela quantidade de Terras (colônias) que ele possuía, também conhecido como metalismo.</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScUWKgk7bIDYxyG6f0rGgKZ8v926R1bA-eSpH3Tkf9LU5IPjQ/viewform</p>

		d) É a riqueza de um reino era medida pela quantidade de metais nobres(ouro e prata) que ele possuía, também conhecido como bulionismo.	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
31/07/2020	25 Estado Moderno E Absolutismo – Mercantilismo (2/2)	<p>1. A Guerra dos 30 anos, conflito que aconteceu entre diversas nações europeias, ocorreu de 1618 à 1648, tendo a paz sancionada através do tratado de Vestfália, o que foi acordado neste tratado:</p> <p>a) Incluiu o Calvinismo como religião, garantindo a protestantes e católicos a liberdade de culto e a soberania nacional.</p> <p>b) Incluiu o Calvinismo como religião, porém não garantiu aos protestantes e católicos a liberdade de culto e a soberania nacional.</p> <p>c) Não Incluiu o Calvinismo como religião, e não garantiu aos protestantes e católicos a liberdade de culto e a soberania nacional.</p> <p>d) Não Incluiu o Calvinismo como religião, garantiu aos protestantes e católicos a liberdade de culto e a soberania nacional.</p> <p>2. Ao estudarmos o mercantilismo compreendemos as consequências que essas medidas trouxeram, assinale a alternativa correta que descreve algumas dessas consequências.</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeJSUR3tTDEX1weAZTzii40DQg2kdcyWwrKUA0rwz7o8L-gLg/viewform</p>

		<p>a) O Fortalecimento dos Estados nacionais, o crescimento da burguesia mercantil, a revolução industrial e o surgimento do capitalismo.</p> <p>b) O enfraquecimento dos Estados nacionais, o crescimento da burguesia mercantil, a revolução industrial e o surgimento do capitalismo.</p> <p>c) O fortalecimento dos Estados nacionais, o crescimento da burguesia mercantil, a revolução industrial e o surgimento do socialismo.</p> <p>d) O fortalecimento dos Estados nacionais, o crescimento da burguesia mercantil, a revolução industrial e o surgimento do socialismo.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
06/08/2020	26 Estado moderno e Absolutismo: formação da monarquia espanhola	<p>1) O que foram as Guerras de Reconquista Ibérica? Marque X na alternativa correta:</p> <p>a) Lutas entre judeus e cristãos pelo controle da Península Ibérica.</p> <p>b) Disputa entre cristãos espanhóis e portugueses pelo controle ibérico.</p> <p>c) Expulsão dos árabes da Península Ibérica e a anexação dos territórios à Espanha.</p> <p>d) Tomada da cidade de Jerusalém das mãos dos árabes, contexto das cruzadas.</p> <p>2) Qual o nome da batalha que marca o início das Guerras de Reconquista? Nesta batalha a vitória do exército cristão sobre as forças muçulmanas levou à criação do Reino das Astúrias no noroeste espanhol.</p> <p>a) Batalha das Duas Rosas, em 1456, vencida por Dom Rafael e Michelângelo.</p> <p>b) Batalha de Omídia, no ano 1000, vencida por D. Henrique de Castela.</p> <p>c) Batalha de Covadonga, em 722, vencida por Dom Pelayo e suas tropas.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIFzRGrRq_CaQeVLDb7b4vUqmYj44eeJZvQpaSNKvalRIjfw/viewform

		d) Batalha das Alfarazas, em 859, vencida pelo Cardeal Frederico II	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
07/08/2020	27 Estado Moderno e Absolutismo: formação da monarquia portuguesa	<p>1) De acordo com nossos estudos sobre o tema “Estado moderno e Absolutismo: formação da monarquia portuguesa”, por que no século XI, o nobre Henrique de Borgonha ganhou do reino de Leão e Castela, uma faixa de terra: o condado Portucalense?</p> <p>a) Por conta do seu interesse comercial e extrativista sobre as terras inglesas. b) Ganhou a faixa de terra como recompensa por sua participação na luta contra os árabes. c) Devido ao seu esforço em unir as coroas de Castela e Aragão. d) Ganhou a faixa de terra como agradecimento por casar com sua filha Catarina de Leão.</p> <p>2) No contexto da Formação do Estado Monárquico Português, qual foi o momento que marca a independência de Portugal?</p> <p>a) As Guerras de Reconquista contra o Califado de Omídia em 1266. b) A separação de Portugal com a Inglaterra na Batalha de Guimarães em 1136. c) O rompimento de D. Afonso Henriques com o reino de Leão e Castela em 1139, proclamando a independência do condado, fundando assim o Reino de Portugal. d) A vitória de D. Afonso Henriques contra os árabes na região de Algarves em 1146.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc255Ii0UiFbJd5G8pBhuYIeF5Nxyn0GYU6HkB6EACHn1R03Q/view_form

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
13/08/2020	28 Grandes Navegações: Espanhóis	<p>1. Nas viagens marítimas do século XV e XVI os europeus enfrentaram grandes perigos. Indique quais foram alguns deles.</p> <p>a) Ameaças de ficarem encalhados e tempestades em alto mar. b) A dimensão plana da terra, quanto mais navegavam mais próximos estariam do abismo c) O ataque de monstros marinhos. d) Abandono das crenças cristãs.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc0GK4PeEvNrZ0dD9non4CRUAkyKieK7za5ZstlvI_Hf

		<p>2. Com o contato com o oriente, principalmente decorrente das Cruzadas, ocorre o aperfeiçoamento de tecnologias de navegação e o aumento do consumo de especiarias. Indique a frase que contenha a resposta correta quanto as especiarias.</p> <p>a) As especiarias eram consumidas unicamente pelos camponeses.</p> <p>b) As especiarias eram trazidas para a Europa por voos fretados.</p> <p>c) As especiarias eram comercializadas, principalmente, por noruegueses.</p> <p>d) As especiarias alcançaram um alto valor e eram consumidas pelas classes mais ricas.</p>	Lf0g/viewform
--	--	---	-------------------------------

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
14/08/2020	29 América Espanhola: Conquista das terras Maias e Astecas	<p>1. Qual das alternativas abaixo melhor define o que significa etnocentrismo. Lembrando que isto ocorreu com a chegada dos espanhóis na América?</p> <p>a) A ideia de expansão marítima.</p> <p>b) A ideia de considerar sua própria cultura como ponto de partida e referência para qualificar as outras culturas.</p> <p>c) A ideia de considerar sua cultura inferior às demais.</p> <p>d) A ideia de colocar o homem como centro de sua existência.</p> <p>2. Indique a afirmativa que corresponde a conquista do Império Asteca pelos espanhóis.</p> <p>a) Essa sociedade já se encontrava em perigo devido a períodos de falta de água.</p> <p>b) Cristóvão Colombo lidera o exército que conquista os Astecas em 1519.</p> <p>c) O Império Asteca travou, do início até sua conquista, total relação amigável com os espanhóis.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScaSKJ2h3qOWQ_Owi7f0gtusYKkrwJWdtobD_9vDfDClfYRQ/viewform

		d) Os espanhóis aliam-se aos povos dominados pelos Astecas e em 1521 conquistam Tenochtitlán, capital Asteca.	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
20/08/2020	30 América Espanhola: Conquista das Terras Incas	<p>1. Os espanhóis Hernán Cortez e Francisco Pizarro adotaram uma estratégia semelhante para vencer os astecas e os incas. Que estratégia foi essa?</p> <p>a) A estratégia de sequestrar os imperadores inca e maia. b) A estratégia de levar doenças aos indígenas. c) A estratégia de se aliar aos inimigos dos astecas e maias. d) A estratégia do uso do cavalo.</p> <p>2. Por quais motivos tão poucos espanhóis venceram tantos ameríndios?</p> <p>a) Pela superioridade cultural espanhola e seu etnocentrismo. b) Pela superioridade bélica (armas de fogo, armaduras, etc.), pelas doenças e pelas alianças que os espanhóis realizaram com alguns grupos indígenas. c) Pela maneira pacífica de conquista, mantendo uma relação de ajuda aos grupos indígenas.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScvvEOzI7ruK8zYFNgbHI85PmyJ4mkbA-4y6FNDuVS_k-4xPQ/viewform

		d) Pelas alianças religiosas, políticas e econômicas travadas com os ameríndios.	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

-

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
21/08/2020	31 América Espanhola: Sociedade e Economia Colonial	<p>1. Após a conquista de territórios dos ameríndios, os espanhóis iniciam o processo de colonização na América. Quais as principais características encontradas no ato de colonizar?</p> <p>a) Dialogar com o povo dominado, praticar a tolerância religiosa, travar acordos econômicos, políticos e administrativos com os nativos.</p> <p>b) Ocupar territórios, explorar as riquezas naturais e o trabalho local, dominar a economia, a política e a administração local e pela imposição cultural sobre os dominados.</p> <p>c) Dividir Os territórios e utilizar o trabalho assalariado dos indígenas.</p> <p>d) Dialogar com o povo dominado, dividir os territórios e travar acordos econômicos, políticos e administrativos com os nativos.</p> <p>2. Entre os séculos XVI e XVIII os espanhóis colonizaram boa parte do</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6g7yNmipPIS2YGfzdSJ16qP2j4J-fy5oc0P94xgb0Fj_9wA/vi_ewform

		<p>território americano. Qual a atividade econômica que mais obteve destaque durante o processo de colonização espanhola na América?</p> <p>a) A plantação de milho. b) A extração de petróleo. c) O comércio de especiarias e artigos de luxo. d) A mineração de ouro e demais metais preciosos.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
27/08/2020	32 Revisão – Grandes Navegações: Portugueses	<p>1. Sobre as grandes navegações, é correto afirmar que:</p> <p>a) As grandes navegações se tornaram uma saída para os europeus na busca por novas rotas marítimas. b) Os europeus nunca pensaram em navegar. c) O conhecimento marítimo dos europeus era inexistente. d) Os reis europeus não se interessavam por busca de riquezas.</p> <p>2. Quais foram os fatores determinantes para o pioneirismo português nas navegações ultramarinas.</p> <p>a) A centralização do poder (monarquia centralizada), o vasto conhecimento na pescaria marítima e o desenvolvimento de técnicas de navegação. b) A descentralização do poder (monarquia descentralizada), o vasto conhecimento na pescaria marítima e o desenvolvimento de técnicas de navegação.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLEISMovOSv2OYzdNeVUVvdLVI9rKHNd8r4N9qmonNuA5fbA/viewform

		<p>c) A centralização do poder (monarquia centralizada), o pouco conhecimento na pescaria marítima e o desenvolvimento de técnicas de navegação.</p> <p>d) Nenhuma das alternativas estão corretas.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
28/08/2020	33 América Portuguesa: Expedições, Feitorias E Comércio De Pau-Brasil	<p>1. Sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, é correto afirmar:</p> <p>a) Os portugueses levaram mais de 90 dias para chegar ao Brasil.</p> <p>b) Pedro Álvares Cabral não tinha nenhum interesse nas novas terras, por isso nem comunicou o rei sobre a descoberta.</p> <p>c) Portugal enviou as embarcações para ir à Índia interessado somente na troca cultural.</p> <p>d) No dia 22 de abril de 1500, a frota de Pedro Álvares Cabral avistou um monte, ao qual deram o nome de Monte Pascoal.</p> <p>2. Qual era a principal atividade econômica no período pré-colonial brasileiro:</p> <p>a) A extração do pau-brasil.</p> <p>b) O Cultivo do café.</p> <p>c) A extração Mineral, ouro e prata.</p> <p>d) A agropecuária com a criação de gado</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSemTJg0-qUcDJKNpNPkk2oK_0cxKp1kooe4xBP0luHG-fNtyQ/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
03/09/2020	34 América Portuguesa: Capitanias Hereditárias e Governo Geral	<p>1. Os proprietários das Capitanias Hereditárias eram chamados de Donatários. Quais eram os seus deveres com a Coroa Portuguesa:</p> <p>a) Expandir a fé cristã, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo do café.</p> <p>b) Expandir a fé islâmica, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo do algodão.</p> <p>c) Expandir a fé cristã, a defesa militar, estimular a ocupação territorial e o cultivo da cana-de-açúcar.</p> <p>d) Expandir a fé indígena, a defesa militar, estimular a desocupação territorial e o cultivo da cana-de-açúcar.</p> <p>2. Em 1621, com o objetivo de melhorar a defesa e o controle do território, a monarquia portuguesa dividiu a colônia em duas áreas administrativas:</p> <p>a) O Estado do Maranhão e o Estado do Rio de Janeiro.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyzKkt9IPYB4Ed8bRIKsxfVpnt-wVXI7vkeUNm8thqsAYzA/viewform

		<p>b) O Estado do Maranhão e o Estado do Paraná.</p> <p>c) O Estado do Maranhão e o Estado do Brasil.</p> <p>d) O Estado do Maranhão e o Estado de São Paulo.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
04/09/2020	35 América Portuguesa: Economia colonial e engenho	<p>1. Sobre a sequência do processo do açúcar nos engenhos, assinale a alternativa correta:</p> <p>a) Colheita, moenda, casa das caldeiras, purgar e secar</p> <p>b) Colheita, purgar, casa das caldeiras moenda e secar.</p> <p>c) Colheita, casa das caldeiras, moenda, purgar e secar.</p> <p>d) Colheita, secar, moenda, casa das caldeiras e purgar.</p> <p>2. O modelo econômico conhecido por Plantation, foi muito utilizado na exploração das Américas, usado também na África e na Ásia nas plantações de café e soja. No Brasil colonial era utilizado nas plantações de cana de açúcar, assinale abaixo a alternativa que correta que corresponde as características que define o Plantation.</p> <p>a) Trabalho assalariado, Monocultura, Latifúndio e Mercado Externo</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLapKQT_YWF0LFSRrkJozcPrW2OTeA-wuOoi9yxE4sgSPiWQ/vi_ewform

		b) Trabalho escravo, Monocultura, pequenas propriedades e o Mercado Interno c) Trabalho escravo, Monocultura, Latifúndio e o Mercado Externo. d) Nenhuma das alternativas estão corretas	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
10/09/2020	36 Retomada: Renascimento	<p>1. Sobre as fases do Renascimento italiano, é correto afirmar que:</p> <p>a) Os artistas do Renascimento italiano não apresentavam interesse pela cultura greco-romana.</p> <p>b) O Renascimento mudou muito a Itália, mas não teve o mesmo impacto em outras regiões europeias.</p> <p>c) O Renascimento pode ser dividido em cinco fases: primeira, segunda, terceira, quarta e quinta.</p> <p>d) No período denominado Quattrocento (século XV) temos o domínio de uma família de mecenas, os Médici de Florença.</p> <p>2. Os artistas do Renascimento introduziram inovações técnicas que marcaram a história da arte, assinale abaixo quais eram essas inovações.</p> <p>a) O realismo, o domínio da perspectiva e o autorretrato</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc1-HU8Go_VWXwZfexB2RG0OzadqHAAljqGmZpFjf_RmOrmQ/viewform</p>

		b) O abstrato, o domínio da perspectiva e o autorretrato c) O realismo, a natureza morta e o autorretrato d) O realismo, a pintura sacra e o autorretrato	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
11/09/2020	37 Retomada: Mercantilismo	<p>1. Qual era o objetivo principal da adoção das práticas mercantilistas:</p> <p>a) Enriquecer o Estado e colonizar o novo mundo.</p> <p>b) Enriquecer o Estado e catequizar os índios.</p> <p>c) Enriquecer o Estado e industrializar as colônias.</p> <p>d) Enriquecer o Estado e custear os gastos das monarquias e suas cortes.</p> <p>2. Um dos princípios do Mercantilismo é a balança comercial favorável, sobre ela é correto afirmar:</p> <p>a) Com o aumento das exportações e a redução das importações, assim a balança comercial ficaria positiva.</p> <p>b) Com a redução das exportações e o aumento das importações, assim a balança comercial ficaria positiva.</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdlP036aL_Vt7ez5GQGyWCpBsGMsh7zIEqVOG15NRmWZiYJtg/viewform</p>

		<p>c) Com o aumento das exportações e o aumento das importações, assim a balança comercial ficaria positiva.</p> <p>d) Com o aumento das exportações e a redução das importações, assim a balança comercial ficaria negativa.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
17/09/2020	38 América portuguesa; sociedade colonial	<p>1. Quem eram os lavradores de cana na sociedade colonial brasileira?</p> <p>a) Eram homens livres que não possuíam terras, onde cultivavam a cana- de- açúcar, mas dependiam dos senhores de engenho para moê-las.</p> <p>b) Eram homens livres que possuíam terras, onde cultivavam a cana- de- açúcar, e não dependiam dos senhores de engenho para moê-las</p> <p>c) Eram homens escravizados que possuíam terras, onde cultivavam a cana- de- açúcar, mas dependiam dos senhores de engenho para moê-las.</p> <p>d) Eram homens livres que possuíam terras, onde cultivavam a cana- de- açúcar, mas dependiam dos senhores de engenho para moê-las.</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeRVV CmWur2hk OQNIH7YA ULD4Cxi0S au2HVqOZZ 9Prof6kteQ/viewform</p>

		<p>2. É correto afirmar sobre os Engenhos de cana-de-açúcar:</p> <p>a) A porcentagem maior de trabalhadores era de escravizados.</p> <p>b) A porcentagem maior de trabalhadores era de homens livres.</p> <p>c) A porcentagem maior de trabalhadores era de mulheres.</p> <p>d) A porcentagem maior de trabalhadores era de mestiços.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
18/09/2020	39 América portuguesa: sociedade colonial	<p>1. Os escravos que trabalhavam na casa grande recebiam um tratamento melhor e, em alguns casos, eram considerados pessoas da família. Esses escravos, chamados de?</p> <p>a) Boçais.</p> <p>b) Comensais.</p> <p>c) Ladinos.</p> <p>d) Alforriados</p> <p>2. As escravas domésticas ou _____ eram criadas designadas pelos senhores para cuidar diretamente da família senhorial e tinham maior proximidade no ambiente patriarcal nas casas-grandes, se comparado aos escravos de eito. (SILVA, 2016, p.301). A palavra que preenche corretamente a lacuna é:</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXcdcXixnrZoQIG71CckqgsIpZIJLnfCJCFd_s4SEXWx3lCg/viewform

		a) Mucamas. b) Boçais. c) Sinhá. d) Governanta.	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
24/09/2020	40 América Portuguesa: Guerras e Tráfico	<p>1. De acordo com o que estudamos em nossa aula, a entrada de africanos no Brasil para o trabalho escravo se dava por qual porto?</p> <p>a) Rio de Janeiro. b) Porto de Paranaguá. c) Salvador. d) Recife</p> <p>2. Os navios que utilizados na travessia do Atlântico, entre a África e o Brasil, que transportavam negros e negras para serem escravizados eram chamados de?</p> <p>a) Transatlântico. b) Tumbeiros. c) Navios de guerra. d) Ancoradouros</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfb04_J4e0Ii56GnJOACYrNkbSM2T4MNFPoBXfExPG5Y-NObQ/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
25/09/2020	41 Africanos no Brasil: Etnias	<p>1. As regiões do continente africano que forneceram a maior parte de negros para serem escravizados no Brasil são:</p> <p>a) Ocidental e Central. b) Meridional e Central. c) Ocidental e Oriental. d) África do Sul e África do Norte</p> <p>2. Os povos _____ eram agricultores e tinham domínio da técnica de produção de ferro, que era usada por eles para fazer instrumentos de trabalhos e armas de guerra, o que os colocava em vantagem sobre outros povos. A palavra que preenche corretamente a lacuna é:</p> <p>a) Sudaneses. b) Bantos. c) Congolezes.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFqS2B5j66-swMcYTc4n3lhwtBnOpHJ0q9cye1UKtsMxTlrw/viewform

		d) Iorubás.	
--	--	-------------	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
01/10/2020	42 Africanos no Brasil: Etnias	<p>1. "É o indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. No Brasil é uma herança negra". O texto faz referência aos: Mercadores. Griots Capoeiristas. Feitores.</p> <p>2. Os _____ construíram uma civilização marcadamente urbana, com cidades de ruas e avenidas e mercados movimentados. A palavra que preenche corretamente a lacuna é: a) Africanos. b) Bantos. c) Congolese. d) Iorubás.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdjcf4hZrUB-cyKzfoWWzWSdupj0FUGWeFPnB MKoXg6P1UYA/viewform

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
02/10/2020	43 Africanos no Brasil: Trabalho, violência e resistência	<p>1. Estudamos em nossas aulas sobre as formas de resistência dos negros e negras escravizados no Brasil. Uma dessas formas consistia em um bailado dramático com canto e música que simbolizava a coroação de um rei do Congo. Estamos nos referindo a: a) Balaiada. b) Congada. c) Candomblé. d) Capoeira.</p> <p>2. Uma outra forma de resistência eram as _____, associações organizadas por leigos e que tinham sede em igrejas católicas, para que pudessem funcionar era necessário ser aprovada por uma autoridade católica.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGIbqYqU9dpLA-mr-llhMgq-62jVx2HX5VZFb0wfl6XHE5rQ/viewform

		a) Congadas. b) Baianas do Acarajé. c) Entidades do candomblé. d) Irmandades religiosas.	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
08/10/2020	44 Africanos no Brasil: Trabalho, Resistência e Violência	<p>1. Várias foram as formas de resistência que africanos e africanas realizaram no Brasil ao longo do período em que a escravidão aconteceu no Brasil, entre os séculos XVI e XIX. Sobre as formas de resistência podemos apontar:</p> <p>a) Aconteceram de forma individual e de forma coletiva e planejada. Negros e negras lutaram e resistiram contra a escravidão de diferentes maneiras.</p> <p>b) A resistência contra a escravidão era mais comum com os escravos conhecidos como boçais, uma vez que os escravos ladinos usufruíam de melhores condições de vida.</p> <p>c) A resistência de negros e negras ocorreu de forma desorganizada, uma vez que havia uma pluralidade cultural entre os</p>	<p>Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1GmwaAczf-VLDeYD-E6hh46Tw8VtGtepqWi8LPF9IbEzefg/viewform</p>

		<p>escravizados inviabilizando a luta organizada.</p> <p>d) A resistência foi quase nula, devido aos mecanismos de controle exercido pelos senhores de escravos.</p> <p>2. Alguns africanos e africanas escravizados no Brasil desenvolviam uma depressão profunda que podia, conhecida como _____, e deixavam de se alimentar, o que, às vezes, os levava à morte. A palavra que preenche corretamente a lacuna é:</p> <p>a) Bantos. b) Périplo. c) Candomblé. d) Banzo (identificar a explicação do conceito substantivo)</p>	
--	--	--	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
09/10/2020	45 Africanos no Brasil: Quilombos	<p>1. Eram comunidades formadas por escravos fugidos das fazendas. Esses lugares se transformaram em centros de resistências dos escravos negros que escapavam do trabalho forçado no Brasil. O texto acima faz referência:</p> <p>a) Ao sincretismo. b) Ao reisado. c) Aos quilombos. d) A congada.</p> <p>2. O maior quilombo do Brasil foi o quilombo _____ que teve como seu líder _____, morto em 20 de novembro de 1695. Atualmente o dia 20 de novembro é lembrado como Dia Nacional da</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFgOvjVs-f1E82o9h3unZpxTKRSAComD7h188iVt6y96otmA/viewform

		<p>Consciência Negra. Preenchemos corretamente as lacunas com:</p> <p>a) Palmares e Domingos Jorge Velho. b) Palmares e Zumbi. c) Canudos e Antônio Conselheiro. d) Palmares e Eusébio de Queiroz.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
15/10/2020	46 Africanos no Brasil: Comunidades Quilombolas no Paraná	<p>1. No Paraná, a escravidão ocorreu nas regiões de ocupação mais antiga, a mão-de-obra escrava era utilizada no cultivo de _____ ou na prática de _____. Preenche corretamente as lacunas as palavras:</p> <p>a) Café e Açúcar. b) Erva mate e pecuária. c) Algodão e soja. d) Arroz e pecuária.</p> <p>2. Uma das maneiras de resistência dos negros e negras escravizados era manter a prática da sua religiosidade em segredo e “misturar” elementos de duas ou mais crenças religiosas. Essa prática, também presente em território paranaense, é conhecida como:</p> <p>a) Sincretismo. b) Banzo. c) Maculelê. d) Catolicismo.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEvSLkvqcKHSR97DA0319QhOW-c1f6qRXgWRw_8e5p2osw/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
16/10/2020	47 Africanos no Brasil: Comunidades Quilombolas no Paraná	<p>1. No Paraná, sobre a presença das comunidades quilombolas remanescentes, podemos afirmar que:</p> <p>a) Devido a presença de imigrantes europeus a escravidão no Estado do Paraná não se configurou como uma instituição que fizesse com que os negros e negras organizassem uma resistência. b) No Estado do Paraná, existem várias comunidades remanescentes quilombolas; assim como em outras regiões do Brasil, a formação de Quilombos foi uma prática de resistência. c) Os Quilombos no Paraná contaram com o apoio e a proteção da igreja católica.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFc0cJCUiKKfCTwf8B5GsgypIM_Fbs3edy8BlzDkSXSorMHA/viewform

		<p>d) A partir do século XIX, com a entrada de imigrantes europeus no Paraná as comunidades quilombolas foram desaparecendo, restando hoje somente vestígios dessas comunidades.</p> <p>2. Dentre os municípios paranaenses que apresentam comunidades remanescentes quilombolas, podemos citar:</p> <p>a) São José dos Pinhais e Curitiba. b) Palmas e Guarapuava. c) Curitiba e Apucarana. d) Paranaguá e Curitiba.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
22/10/2020	48 Europeus Disputam Mundo Atlântico	<p>1. Ainda no século XV, dois importantes tratados foram assinados pelas coroas ibéricas com o objetivo de dividir as terras americanas. Estes tratados eram:</p> <p>a) Bula Inter Coetera e Tratado de Tordesilhas. b) Tratado de Tordesilhas e Tratado de Badajoz. c) Tratado de Madri e Tratado de Santo Idefonso. d) Bula Inter Coetera e Tratado de Madri.</p> <p>2. Entre 1580 e 1640, o reino português foi administrado pelo rei espanhol. Durante esse período, devido menor fiscalização da coroa</p>	<p>Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBSjfzrGyCyGglcAq_uK9umDLE8nTfYwCSl6e2wuasL-MSTQ/viewform</p>

		<p>espanhola, algumas regiões do Brasil foram invadidas, como o Nordeste, pelos holandeses. Esse período, de 1580 a 1640, é conhecido como:</p> <p>a) Período Imperial. b) Pré-colonial. c) Período Regencial. d) União Ibérica.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
23/10/2020	49 Europeus Disputam o Mundo Atlântico - A Guerra por Açúcar e Escravos	<p>1) De acordo com nossos estudos, é possível afirmar que o rei espanhol, Felipe II, inconformado com a perda da Holanda, proibiu:</p> <p>a) a venda de produtos portugueses e espanhóis manufaturados para a Holanda. b) a venda de matéria prima europeia para a Holanda. c) proibiu Portugal e suas colônias de comercializarem com os holandeses. d) no território espanhol, todo e qualquer tipo de arte que representasse a valorização da história holandesa.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSek-bu3F-eXRSWx59j5Y_8XYqRbVPddhJe4LjHTYWIXSg9WmA/viewform

		<p>2) A primeira invasão holandesa em território brasileiro ocorreu:</p> <p>a) no Ceará, devido à tecnologia de moendas nesse território.</p> <p>b) na Bahia, por causa do grande número de engenhos de açúcar na região.</p> <p>c) em São Vicente, por causa da estratégia de comércio portuário.</p> <p>d) no Rio de Janeiro, por causa da região ter um clima propício para a agricultura da cana de açúcar.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
29/10/2020	50 Europeus Disputam o Mundo - Atlântico - Nassau no Brasil Holandês I	<p>1) De acordo com nossos estudos, durante seu governo, Nassau promoveu a conquista de portos de fornecimento de escravos na África e estendeu a dominação holandesa de Sergipe ao Maranhão. No Recife, Nassau também ordenou a construção:</p> <p>a) de uma ponte, ligando o antigo porto à ilha de Antônio Vaz e, esta, ao continente.</p> <p>b) de uma casa fundição para cobrar os impostos, modernizando o sistema tributário.</p> <p>c) de uma balsa que modernizou o transporte pelo mar, entre Recife e Rio de Janeiro.</p>	<p>Disponível em</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQJIDgGMtJZhR8YFzCqKqY8ws5FbTmyOm9NvPCc8AZtXNdYA/viewform</p>

		<p>d) de um sistema de iluminação a gás noturno para a cidade de Recife.</p> <p>2) Nassau chegou ao Brasil acompanhado de uma comitiva de pintores e cientistas, remunerados por ele mesmo, com o objetivo de:</p> <p>a) entreter os nobres holandeses nas festas da corte dos Países Baixos.</p> <p>b) fazer galerias de artes para vender, um dos investimentos dos holandeses.</p> <p>c) documentar a vida na colônia, sua sociedade, sua flora e sua fauna.</p> <p>d) criar um círculo intelectual artístico, que lhe desse fama perante a sociedade luso-brasileira refinada de Pernambuco da época.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
30/10/2020	51 Europeus Disputam o Mundo - Atlântico Nassau no Brasil Holandês II	<p>1) De acordo com nossos estudos, os motivos que levaram Maurício de Nassau a desistir do Governo da Nova Holanda foram:</p> <p>a) criação de um banco holandês no Brasil, que dificultou os empréstimos aos donos de engenho.</p> <p>b) a Companhia das Índias Ocidentais exigiu que Nassau cobrasse o dinheiro emprestado aos senhores de engenho e restringisse o crédito dado a eles.</p> <p>c) a Companhia das Índias Ocidentais exigiu que Nassau se convertesse ao catolicismo, como forma de agradar os habitantes luso-brasileiros.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGyQpUN0zKPYCd5RrtqZ5tOcfvF_XZ5wlH9LYsF0Md4Cq5CQ/viewform

		<p>d) a construção da capital de São Luís pelos holandeses, prejudicando o comércio do açúcar em Pernambuco e dificultando a administração de Nassau.</p> <p>2) Enquanto os holandeses multiplicavam seus lucros no Brasil, os portugueses responsabilizavam a união com a Espanha (União Ibérica) pela situação crítica em que se encontravam economicamente. Considerando essa informação, o que foi a chamada Restauração?</p> <p>a) Foi a reconstrução da cidade de Recife, modernizada pela administração de Maurício de Nassau.</p> <p>b) Consistiu na união entre Portugal e Holanda, que lutaram contra o domínio Espanhol na América.</p> <p>c) Os portugueses pegaram em armas contra a Espanha e, em 1640, conseguiram libertar-se do domínio espanhol.</p> <p>d) Os portugueses concederam a independência para o Brasil logo após o fim da União Ibérica em 1580</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
03/11/2020	52 Presença dos tropeiros no Brasil (* conteúdo não indicado na atividade)	<p>1. De acordo com o conteúdo estudado, sobre tropeirismo, a estrada Viamão–Sorocaba passava por quais estados?</p> <p>a) Paraná, Rio-Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.</p> <p>b) Paraná, Rio-Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso.</p> <p>c) Paraná, Rio-Grande do Sul, São Paulo e Rio Janeiro.</p> <p>d) Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGJbZ1kolQ8VZW Cmkm6iHecDCsED9qeJcKWunQQZIEeoypJQ/vie wform

		<p>2. Quais cidades paranaenses faziam parte do caminho Viamão–Sorocaba? Assinale a única alternativa correta.</p> <p>a) Lapa, Ponta-grossa, Curitiba e Rio Negro. b) Lapa, Ponta Grossa, Palmeira e Rio Negro. c) Lapa, Palmeira, Colombo, e Rio Negro. d) Lapa, Palmeira, Sengés e Curitiba.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
04/11/2020	53 A Presença dos Tropeiros no Brasil	<p>1. Considerando o conteúdo estudado, assinale a alternativa que explica quem eram os tropeiros. *</p> <p>a) Comerciantes, que através das tropas de mulas, transportavam e comercializavam alimentos, gado e muares. b) Somente condutores das tropas de mulas, transportando alimentos, gado e muares. c) Militares, que protegiam as tropas e seus condutores, que eram comerciantes. d) Marinheiros, que através de embarcações transportavam e comercializavam alimentos e tecidos.</p> <p>2. Com o tempo, os entrepostos usados por tropeiros se tornaram vilas e, mais tarde, cidades. Considerando essa informação, assinale a alternativa que explica o que eram esses entrepostos. *</p> <p>a) Eram paradas para o abate dos animais. b) Eram construções militares. c) Eram postos alfandegários. d) Eram paradas para descanso e engorda das tropas</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdg9dT yW0TDha4 H7GuuXuj MvTkOVGh bNQuPXwS YmXAMHT ICQ/viewform

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
12/11/2020	54 A Formação do Território da América Portuguesa: As Fortalezas	<p>1. Desde o início da colonização, piratas franceses atacavam nosso litoral em busca do pau-brasil e, por isso, na região onde hoje é a Paraíba, tinham uma estreita ligação com uma etnia indígena. Qual era esse grupo?</p> <p>a) Caingangues. b) Carijós. c) Potiguaras. d) Guaranis.</p> <p>2. O Forte dos Reis dos Magos, construído em forma de estrela em 1598, por soldados luso-brasileiros, deu origem a qual capital brasileira?</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeLbZ7 SzqPqadRE VoEbJF9Rd LPOnRRdv2 rZtkumaY_s 7IF04g/viewform

		<p>a) Fortaleza. b) Curitiba. c) Rio de Janeiro. d) Natal.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
13/11/2020	55 A Formação do Território da América Portuguesa: Os Bandeirantes	<p>1. De acordo com o que foi estudado em aula, quem eram os bandeirantes?</p> <p>a) Mercadores de tecidos, mascates que desbravaram o sertão do Brasil. b) Exploradores em busca de pedras preciosas e de indígenas para escravizar. c) Exploradores em busca de terras para a criação de gado. d) Militares luso-brasileiros, que construíram fortes no litoral do nosso país.</p> <p>2. De acordo com o que foi estudado, o que eram as monções?</p> <p>a) Construções militares, ou seja, fortes, a beira mar, feitos para proteger a população do ataque de mercenários. b) Nome dado às paradas de descanso dos tropeiros quando seguiam pelo caminho Viamão-Sorocaba. c) Expedições comerciais que seguiam com mulas através dos caminhos, para venda de alimentos e roupas. d) Expedições comerciais que seguiam de canoa pelos rios, para venda de alimentos, roupas e ferramentas para mineração.</p>	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdIvo9TQYe_r2rZmO-WuewrwXslQTmyK2TfgHq2Jybg8AfGkQ/viewform

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

ATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
19/11/2020	56 A Formação do Território da América Portuguesa: Os Jesuítas I	Observe a imagem a seguir:	Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSsept8GDHvHWgaq mole8SuO_cZnRbj7fhDt58k5IfUtDWS cT_Q/viewform



Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_de_Jesus_no_Brasil#/media/Ficheiro:Ruinas-saomiguel1.jpg. Acesso em 12/11/2020.

1. A imagem mostra as ruínas de São Miguel, no município de São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul. O povoado desse local teve origem em uma das missões ou reduções jesuíticas, que eram aldeamentos indígenas dirigidos por membros da Companhia de Jesus. Considerando tal informação, responda: afinal, quem foram os jesuítas?

a) Soldados ligados à Companhia de Jesus, uma ordem militar vinculada à Igreja Católica.

b) Padres ligados à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica, que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

c) Líderes religiosos, membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Luterana, que tinha como objetivo a pregação do protestantismo pelo mundo.

d) Padres, ligados à Companhia de Jesus, uma ordem política vinculada ao Parlamento Britânico, que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

2. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Sobre a vinda desses padres para o chamado “Novo Mundo”, é possível afirmar que:

a) foram liderados pelo padre José de Anchieta e tinham como missão a conversão dos nativos ao protestantismo, além de serem responsáveis pela educação dos filhos dos colonos.

b) foram liderados pelo padre Inácio de Loyola e tinham como principal missão a catequização dos colonos que já se encontravam na América.

		<p>c) ficaram sob o comando do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, pois ele também era um membro da Companhia de Jesus e tinha experiência na catequização de indígenas.</p> <p>d) foram liderados por Manuel de Nóbrega e tinham como principal missão a cristianização dos nativos, além de zelar pela Igreja instalada no Brasil colonial.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
20/11/2020	57	1. Os jesuítas foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de	Disponível em

	<p>A Formação do Território da América Portuguesa: Os Jesuítas II</p>	<p>ensino no Brasil colonial. Referente à educação ministrada por eles, assinale a alternativa INCORRETA:</p> <p>a) Os responsáveis pela educação eram padres, membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica, que tinha como objetivo a catequização dos indígenas e a educação dos filhos dos colonos, principalmente os filhos dos senhores de engenho.</p> <p>b) A educação era rígida, a disciplina era duramente cobrada. Pela desobediência ou mesmo pelos erros de alguma lição, os alunos eram punidos pelos jesuítas com castigos, muitas vezes físicos.</p> <p>c) A cultura dos nativos era muito valorizada e a educação não era rígida, pois os jesuítas seguiam um sistema de colaboração, onde a disciplina era cobrada com tranquilidade.</p> <p>d) As missões serviram também para que os jesuítas mudassem os hábitos dos indígenas. O interesse era que eles passassem a viver de acordo com a cultura europeia.</p> <p>2. O Tratado de Madrid, de 1750, definiu os limites entre as colônias sul-americanas, pondo fim assim às disputas territoriais. O objetivo era substituir o Tratado de Tordesilhas, o qual já não era mais respeitado na prática. As negociações basearam-se no chamado Mapa das Cortes, privilegiando a utilização de rios e montanhas para demarcação dos limites. Sobre esse assunto, responda: quais monarcas assinaram o Tratado de Madrid?</p> <p>a) Dom João V, de Portugal, e Dom Fernando VI, da Espanha.</p> <p>b) Dona Maria I, de Portugal, e Dom Fernando V, da Espanha.</p> <p>c) Dona Maria I, de Portugal, e Dom Pedro II, da Espanha.</p> <p>d) Dom João V, de Portugal, e Dom Ricardo VI, da Espanha.</p>	<p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqAr6nLP6YFyT6QiPboUuvguLPvRGHB_WwwMNR5CVc1FRa-A/viewform</p>
--	---	--	--

Fonte: Google Classroom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
26/11/2020	58 A Formação do Território da América	1. Aos poucos, com o crescimento da economia na região litorânea, a criação de gado foi se ampliando para o interior do território e o aumento da população nas	Disponível em https://docs.google.com/fo

	<p>Portuguesa: A Criação do Gado I</p>	<p>capitanias foi acompanhado pela crescente introdução e propagação de animais domésticos. Já a introdução do gado no Nordeste da colônia, se deu para o auxílio nos engenhos de cana de açúcar. Qual governador-geral incentivou esta expansão?</p> <p>a) Martin Afonso de Souza. b) Tomé de Souza. c) Mem de Sá d) Duarte da Costa</p> <p>2. “Vacaria” era o nome dado às grandes extensões de campos, onde missionários jesuítas das Reduções e dos Sete Povos das Missões colocavam seus rebanhos, para se criarem soltos, formando reservas para suas estâncias. Com a chegada dos bandeirantes, os jesuítas retiraram-se para a outra margem do rio Uruguai, levando os nativos, mas deixando o gado. O que aconteceu com os rebanhos que foram abandonados nessa ocasião?</p> <p>a) Os rebanhos abandonados nos pampas reproduziram-se soltos, tornaram-se bravios e formaram uma imensa reserva de gado, conhecida como “Vacaria del Mar”. b) Os rebanhos abandonados foram recolhidos pelos bandeirantes e tornaram-se propriedade deles, que seguiram os mesmos padrões de criação de animais que os jesuítas utilizavam. c) Os rebanhos abandonados nos pampas foram resgatados pelos jesuítas após o retorno dos bandeirantes para São Paulo. d) Os rebanhos abandonados nos pampas reproduziram-se soltos, mas mantiveram suas características de animais domesticados e, por causa da escassez de alimentos, formaram uma pequena reserva de gado, conhecida com “Vacaria del Mar”.</p>	<p>rms/d/e/1FAIpQLSe4HgT-_-W7E7bjn3vLcc2wT3eldzZLpBUvLslAgxaItqiHO/viewform</p>
--	--	--	--

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020

DATA	Nº DA AULA/ CONTEÚDO	QUESTÃO	LINK DE ACESSO
27/11/2020	59 A Formação do Território da	1. Os rebanhos, abandonados nos Pampas após a fuga dos jesuítas com os nativos, por causa da chegada dos bandeirantes,	Disponível em https://docs.g

	<p>América Portuguesa: A Criação do Gado II</p>	<p>reproduziram-se e formaram uma imensa reserva de gado. Como essa reserva ficou conhecida?</p> <p>a) Vacaria Del Mar. b) Vacaria dos Pampas. c) Vacaria do Sul d) A grade Vacaria</p> <p>2. Qual alternativa traz a sequência de palavras que preenche corretamente as lacunas do texto a seguir? “O surgimento da indústria do _____ modificou o quadro no sul do país, principalmente no _____. As _____ permitiram o aproveitamento da carne até então sem valor no mercado”.</p> <p>a) Ouro – Rio de Janeiro – mineradoras. b) Carvão – Paraná – minas de carvão mineral. c) Charque - Rio Grande do Sul – charqueadas. d) Sal – Rio Grande do Sul – salmour</p>	<p>oogle.com/forums/d/e/1FAIpQLSewl7ZE21I0TgdhIBw8bjiHi3nOgtaLnOi_otTMDfH09MqCSQ/viewform</p>
--	---	--	---

Fonte: Google Classrom – 7º anos - 2020