

AVALIE 2013

ENSINO MÉDIO

SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO
DA EDUCAÇÃO

REVISTA PEDAGÓGICA
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS



AVALIE

2013

ENSINO MÉDIO

ISSN 2238-3077

SISTEMA DE AVALIAÇÃO
BAIANO DA EDUCAÇÃO

REVISTA PEDAGÓGICA
CIÊNCIAS HUMANAS E
SUAS TECNOLOGIAS





**Governo do
Estado da Bahia**

Secretaria da Educação

GOVERNADOR
JAQUES WAGNER

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
OSVALDO BARRETO FILHO

SUBSECRETÁRIO
ADERBAL CASTRO MEIRA FILHO

CHEFE DE GABINETE
PAULO PONTES DA SILVA

SUPERINTENDÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL
ENI SANTANA BARRETTO BASTOS

COORDENAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
MARCOS ANTÔNIO SANTOS DE PINHO

COORDENAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
FÁTIMA CRISTINA DANTAS MEDEIROS

EQUIPE TÉCNICA DA AVALIAÇÃO
ADINELSON FARIAS DE SOUZA FILHO
EDILEUZA NUNES SIMÕES NERIS
GUIOMAR FLORENCE DE CARVALHO
ÍNDIA CLARA SANTANA NASCIMENTO
LINDINALVA GONÇALVES DE ALMEIDA
RITA DE CÁSSIA MOREIRA TRINDADE
ROGÉRIO DA SILVA FONSECA
SANDRA CRISTINA DA MATA NERI



Prezados(as) EDUCADORES(AS)

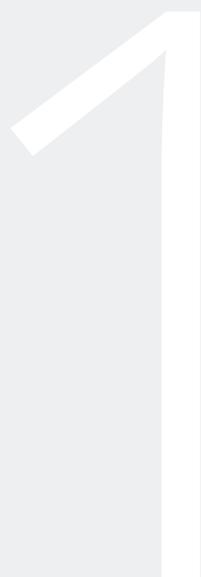
A Secretaria de Educação apresenta a coleção das publicações dos resultados da avaliação realizada em novembro de 2013 – Avalie Ensino Médio. Essa coleção é composta de Revistas Pedagógicas por área do conhecimento, da Revista da Gestão Escolar e da Revista do Sistema de Avaliação. Essas revistas têm contribuído para reflexões sobre a prática pedagógica nas unidades escolares estaduais.

Em 2013, o Avalie Ensino Médio foi aplicado, censitariamente, nas turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio regular, nas turmas de 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e, de forma amostral, nas turmas de 3ª série do Ensino Médio regular e da 4ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Dessa forma, envolvendo as três séries do Ensino Médio, teremos condições de identificar melhor agrupamentos de escolas segundo suas características e identificar novos elementos de análise que fundamentem a adoção de medidas adequadas aos contextos educacionais, com a finalidade de favorecer a melhoria da qualidade da educação.

Também estamos completando o estudo longitudinal, iniciado em 2011, que tem como finalidade acompanhar a evolução do rendimento dos estudantes concluintes do Ensino Médio que foram avaliados nas três séries dessa etapa de ensino, produzindo informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem da rede pública estadual, com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico contextualizado, considerando o perfil de estudantes, professores e gestores, características das unidades escolares, clima organizacional e gestão escolar.

Esperamos que essas publicações possam contribuir para a realização de outros estudos pelos educadores baianos, fornecendo panoramas do desempenho dos estudantes do Ensino Médio do Estado da Bahia e que as informações subsidiem iniciativas pedagógicas para a consolidação de aprendizagens significativas e, conseqüentemente, a melhoria do Ensino Médio.

Sumário



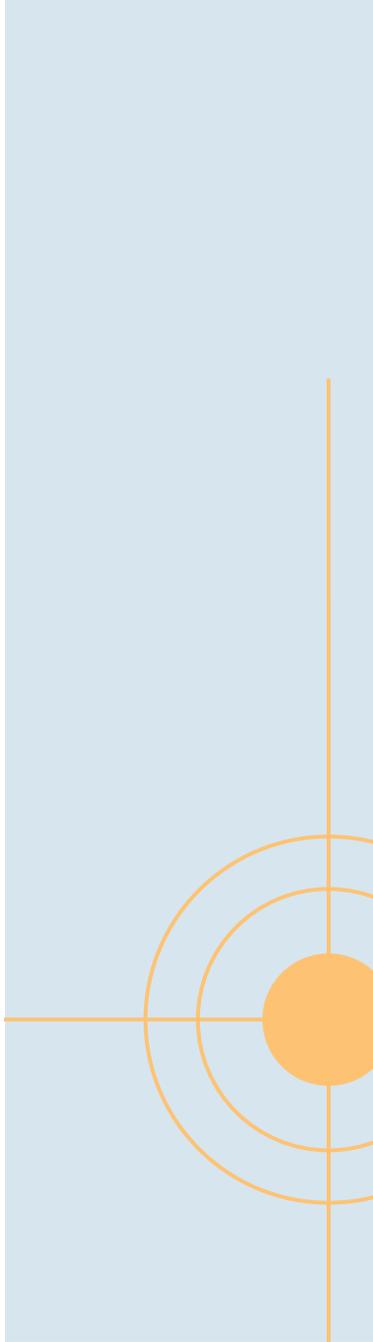
Avaliação Externa e
Avaliação Interna:
uma relação
complementar
página 10



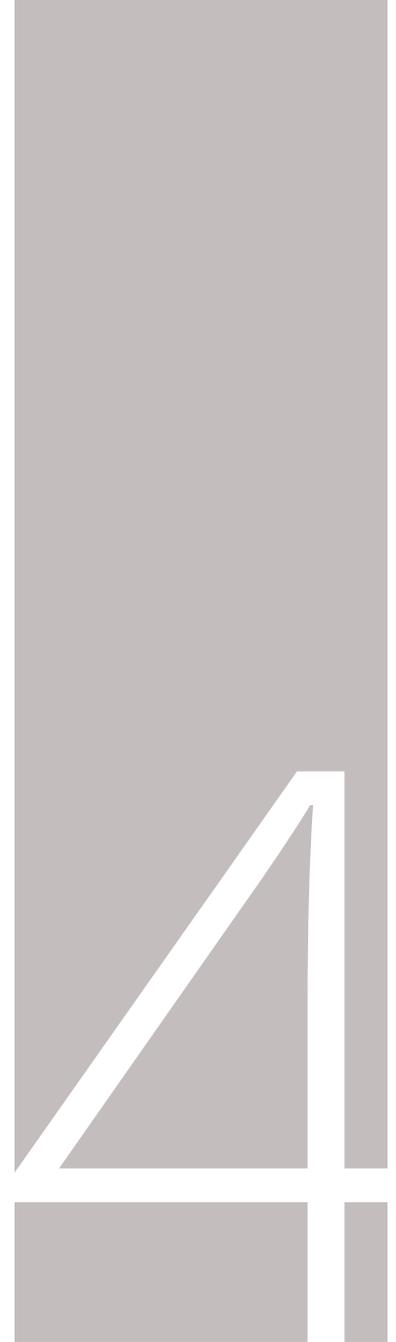
Interpretação de
resultados e análises
pedagógicas
página 16



Para o trabalho
pedagógico
página 112



Experiência
em foco
página 135

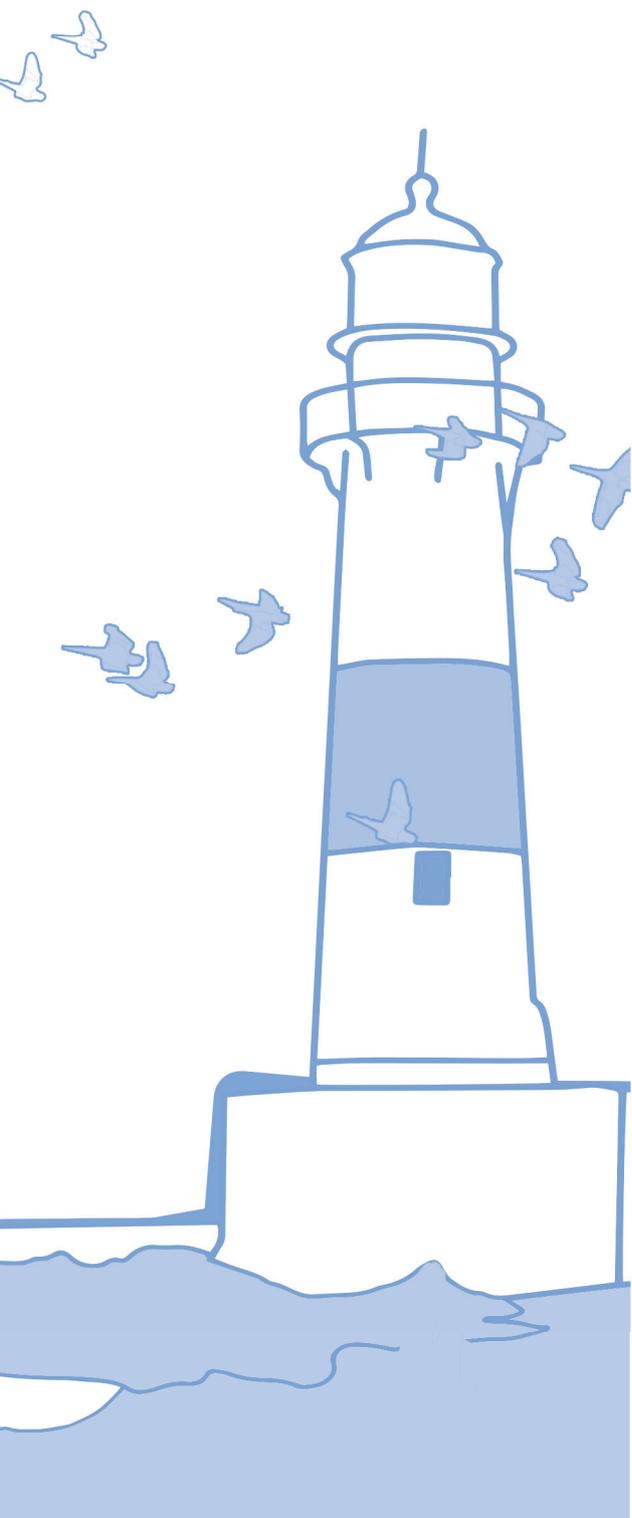


Os resultados
desta escola
página 137

1

Avaliação Externa e Avaliação Interna: uma relação complementar

Pensada para o(a) Educador(a), esta Revista Pedagógica apresenta a avaliação educacional a partir de seus principais elementos, explorando a Matriz de Referência, que serve de base aos testes, a modelagem estatística utilizada, a definição dos Padrões de Desempenho e os resultados de sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo é fomentar debates na escola, que sejam capazes de incrementar o trabalho pedagógico.



As avaliações em larga escala assumiram, ao longo dos últimos anos, um preponderante papel no cenário educacional brasileiro: a mensuração do desempenho dos estudantes de nossas redes de ensino e, conseqüentemente, da qualidade do ensino ofertado. Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos estudantes em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada.

Os testes são padronizados, orientados por uma metodologia específica e alimentados por questões com características próprias, os itens, com o objetivo de fornecer, precipuamente, uma avaliação da rede de ensino. Por envolver um grande número de estudantes e escolas, trata-se de uma avaliação em larga escala.

No entanto, este modelo de avaliação não deve ser pensado de maneira desconectada com o trabalho do professor. As avaliações realizadas em sala de aula, ao longo do ano, pelos professores, são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem do estudante. Focada no desempenho, a avaliação em larga escala deve ser utilizada como um complemento de informações e diagnósticos aos fornecidos pelos próprios professores, internamente.

Ambas as avaliações possuem a mesma fonte de conteúdo: o currículo. Assim como as avaliações internas, realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação em larga escala encontra no currículo seu ponto de partida. A partir da criação de Matrizes de Referência, habilidades e competências básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento do estudante ao longo das etapas de escolaridade, são selecionadas para

cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. No entanto, isso não significa que o currículo se confunda com a Matriz de Referência. Esta é uma parte do currículo.

Os resultados das avaliações em larga escala são, então, divulgados, compartilhando com todas as escolas, e com a sociedade como um todo. Com isso, o que se busca é oferecer ao professor informações importantes sobre as dificuldades dos estudantes, em relação aos conteúdos curriculares previstos, bem como no que diz respeito àqueles conteúdos nos quais os estudantes apresentam um bom desempenho.

Metodologias e conteúdos diferentes, mas com o mesmo objetivo. Tanto as avaliações internas quanto as avaliações externas devem se alinhar em torno dos mesmos propósitos: a melhoria da qualidade do ensino e a maximização da aprendizagem dos estudantes. A partir da divulgação dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas, no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade.

Tendo como base os princípios democráticos que regem nossa sociedade, assim como a preocupação em fornecer o maior número de informações possível para que diagnósticos precisos sejam estabelecidos, esta Revista Pedagógica pretende se constituir como uma verdadeira ferramenta a serviço do professor e para o aprimoramento contínuo de seu trabalho.



Trajectoria

Desde o ano de sua criação, em 2007, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação tem buscado fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Em 2013, o Avalie Ensino Médio foi aplicado, censitariamente, nas turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio regular, nas turmas de 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e, de forma amostral, nas turmas de 3ª série do Ensino Médio regular e da 4ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) das escolas estaduais da Bahia nas áreas de conhecimento de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias.

A seguir, a linha do tempo expõe a trajetória do Avalie Ensino Médio, de acordo com os anos, o número de estudantes, as disciplinas e as etapas de escolaridade avaliadas.

233

unidades escolares

Abrangência: 233 unidades escolares exclusivas de Ensino Médio e seus anexos.

Série avaliada: 1ª série do Ensino Médio

Disciplinas envolvidas: interdisciplinar, com base na Matriz do Enem – 2008.

Participantes: estudantes, professores e gestores.

Produtos: boletins individuais para os estudantes, relatórios pedagógicos por escolas, por diretoria regional e relatório geral e técnico para a SEC.

2008

233

unidades escolares

Abrangência: 233 unidades escolares exclusivas de Ensino Médio.

Série avaliada: 3ª série do Ensino Médio

Áreas envolvidas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Foi utilizada a avaliação do Enem 2010.

Participantes: estudantes, professores e gestores.

2010

2009

233

unidades escolares

Abrangência: 233 unidades escolares exclusivas de Ensino Médio e seus anexos.

Série avaliada: 2ª série do Ensino Médio

Áreas envolvidas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, com base na Matriz do Enem – 2009.

Participantes: estudantes, professores e gestores.

Produtos: boletins individuais para os estudantes, relatórios pedagógicos por escolas, por diretoria regional, relatório geral e técnico para a SEC e revista pedagógica do professor.

60,9%

percentual de participação**estudantes previstos:** 162.562**estudantes avaliados:** 99.070**escolas avaliadas:** 1.011**série avaliada:** 2ª série do Ensino Médio regular e 3ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**Áreas envolvidas:** Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias

2012

2011

67,8%

percentual de participação**estudantes previstos:** 193.630**estudantes avaliados:** 131.316**escolas avaliadas:** 1.006**série avaliada:** 1ª série do Ensino Médio regular e 2ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**Áreas envolvidas:** Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias

2013

71,0%

percentual de participação**estudantes previstos:** 339.047**estudantes avaliados:** 240.624**escolas avaliadas:** 1.050**séries avaliadas:** 1ª e 2ª séries do Ensino Médio regular e 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e, de forma amostral, na 3ª série do Ensino Médio regular e 4ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI)**Áreas envolvidas:** Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias



O caminho da avaliação em larga escala

Para compreender melhor a lógica que rege a avaliação educacional, este diagrama apresenta, sinteticamente, a trilha percorrida pela avaliação, desde o objetivo que lhe dá sustentação até a divulgação dos resultados, função desempenhada por esta Revista. Os quadros indicam onde, na Revista, podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.

POR QUE AVALIAR?



POLÍTICA PÚBLICA

O Brasil assumiu um compromisso, partilhado por estados, municípios e sociedade, de melhorar a qualidade da educação oferecida por nossas escolas. Melhorar a qualidade e promover a equidade: eis os objetivos que dão impulso à avaliação educacional em larga escala.



DIAGNÓSTICOS EDUCACIONAIS

Para melhorar a qualidade do ensino ofertado, é preciso identificar problemas e lacunas na aprendizagem, sendo necessário estabelecer diagnósticos educacionais.



AVALIAÇÃO

Para que diagnósticos sejam estabelecidos, é preciso avaliar. Não há melhoria na qualidade da educação que seja possível sem que processos de avaliação acompanhem, continuamente, os efeitos das políticas educacionais propostas para tal fim.



PORTAL DA AVALIAÇÃO

Para ter acesso a toda a Coleção e a outras informações sobre a avaliação e seus resultados, acesse o site www.avalieba.caedufjf.net



RESULTADOS DA ESCOLA

A partir da análise dos resultados da avaliação, um diagnóstico confiável do ensino pode ser estabelecido, servindo de subsídio para que ações e políticas sejam desenvolvidas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Página 137



EXPERIÊNCIA EM FOCO

Para que os resultados alcancem seu objetivo, ou seja, funcionem como um poderoso instrumento pedagógico, aliado do trabalho do professor em sala de aula, as informações disponíveis nesta Revista devem ser analisadas e apropriadas, tornando-se parte da atividade cotidiana do professor.

Página 135

O QUE AVALIAR?



CONTEÚDO AVALIADO

Reconhecida a importância da avaliação, é necessário definir o conteúdo que será avaliado. Para tanto, especialistas de cada área de conhecimento, munidos de conhecimentos pedagógicos e estatísticos, realizam uma seleção das habilidades consideradas essenciais para os estudantes. Esta seleção tem como base o currículo.



MATRIZ DE REFERÊNCIA

O currículo é a base para a seleção dos conteúdos que darão origem às Matrizes de Referência. A Matriz elenca as habilidades selecionadas, organizando-as em competências.

Página 18



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

Por meio de uma metodologia especializada, é possível obter resultados precisos, não sendo necessário que os estudantes realizem testes extensos.

Página 22

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



ITENS

Os itens que compõem os testes são analisados, pedagógica e estatisticamente, permitindo uma maior compreensão do desenvolvimento dos estudantes nas habilidades avaliadas.

Página 48



PADRÕES DE DESEMPENHO

A partir da identificação dos objetivos e das metas de aprendizagem, são estabelecidos os Padrões de Desempenho estudantil, permitindo identificar o grau de desenvolvimento dos estudantes e acompanhá-los ao longo do tempo.

Página 47



NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

As habilidades avaliadas são ordenadas em uma escala de proficiência dividida em níveis, de acordo com sua complexidade, permitindo verificar o desenvolvimento dos estudantes.

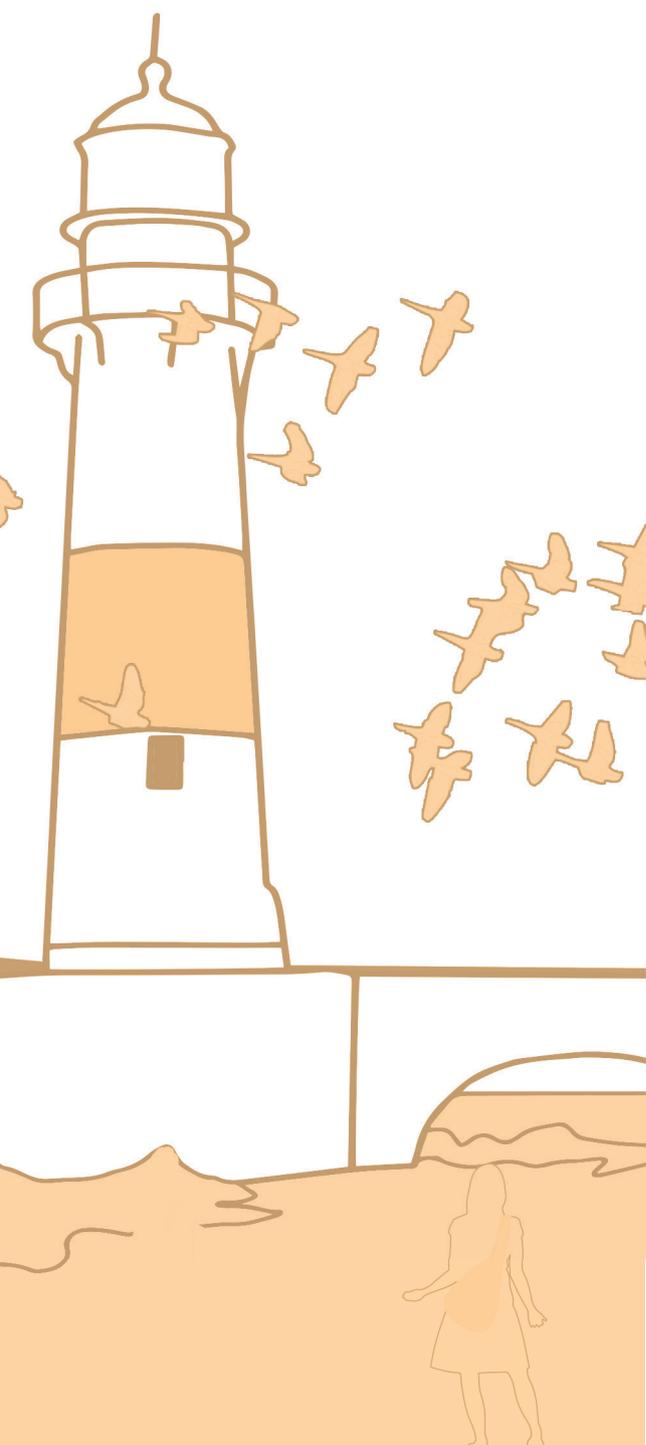
Página 24

2

Interpretação de resultados e análises pedagógicas

Para compreender e interpretar os resultados alcançados pelos estudantes na avaliação em larga escala, é importante conhecer os elementos que orientam a elaboração dos testes e a produção dos resultados de proficiência.

Assim, esta seção traz a Matriz de Referência para a avaliação do AVALIE ENSINO MÉDIO, a composição dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria da Resposta ao Item (TRI), os Níveis de Proficiência, bem como os Padrões de Desempenho, ilustrados com exemplos de itens.



Matriz de Referência

Para realizar uma avaliação, é necessário definir o conteúdo que se deseja avaliar. Em uma avaliação em larga escala, essa definição é dada pela construção de uma MATRIZ DE REFERÊNCIA, que é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a habilidades consideradas essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares da Bahia apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o Estado visa desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus estudantes. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do AVALIE ENSINO MÉDIO.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer”.

Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis, é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

A competência na prova escrita demanda algumas habilidades, como: interpretação de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico para perceber quais regras de trânsito se aplicam a uma determinada situação etc.

A competência na prova prática específica, por sua vez, requer outras habilidades: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento de comandos de interação com o veículo, tais como os pedais de freio e de acelerador etc.

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser mediado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz de Referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado. No exemplo acima, pode-se perceber que a competência na prova escrita para habilitação de motorista inclui mais habilidades que podem ser medidas em testes padronizados do que aquelas da prova prática.

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local.



Matriz de referência de Ciências Humanas

Ciências Humanas - Ensino Médio

Domínios

O Domínio agrupa por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores.

Descritores

Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

Item

O item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

(S100007F5) **Leia o texto abaixo.**

O Homem: animal político

O homem é um animal que não vive sozinho, pois todo ser humano, desde que nasce até o momento em que morre, precisa da companhia de outros seres humanos. Foi observando isso que o filósofo grego Aristóteles escreveu que o homem é um animal político, pois é a própria natureza humana que exige a vida em sociedade. [...].

Disponível em: <<http://socializandosociologia.blogspot.com.br/2010/06/o-homem-animal-politico.html>>. Acesso em: 14 maio 2013.

Essa interação do homem com o meio social é um processo denominado de

- A) alienação.
- B) consumismo.
- C) estratificação.
- D) socialismo.
- E) socialização.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - AVALIE ENSINO MÉDIO
1ª 2ª 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

I. MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES			1EM	2EM	3EM
D1	H	Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica.	X		
D2	H	Reconhecer o ofício do historiador como produtor do conhecimento histórico.	X		
D3	H	Compreender o conhecimento histórico como registro e memória individual e coletiva.	X		
D4	H	Associar operações da memória a objetos da cultura material e imaterial.	X		
D5	H	Compreender as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade.	X	X	X
D6	H	Compreender a construção e as representações sociais e culturais como instrumentos de formação das identidades.			X
D7	G	Reconhecer a importância dos patrimônios materiais e imateriais para a humanidade.	X		
D8	G	Reconhecer as iconografias representativas das paisagens geográficas.	X		
D9	G	Compreender a importância das representações cartográficas, enquanto estratégia para reconhecimento de diferentes realidades socioespaciais.	X		
D10	G	Relacionar os movimentos terrestres (rotação e translação) aos eventos geográficos.	X		
D11	G	Comparar estratégias e tecnologias de representações cartográficas.	X	X	
D12	G	Reconhecer diferentes mapas temáticos para explicar o espaço geográfico.	X	X	
D13	G	Correlacionar diferentes linguagens (arte gráfica, literatura, cinema, fotografia) como possibilidades de representação do mundo e de suas realidades socioespaciais.		X	X
D14	G	Correlacionar dados geográficos a partir de diferentes linguagens (mapas, textos, tabelas, gráficos, blocos diagramas, perfis topográficos, etc.).			X
D15	G	Reconhecer diferentes formas de representação (perfil topográfico, mapas, blocos diagrama etc) da superfície terrestre.	X		
D16	G	Reconhecer que os mapas são concebidos como documentos que revelam as intencionalidades de um grupo social.			X
D17	S	Reconhecer a importância da esfera simbólica na construção de visões de mundo.	X		
D18	F	Identificar os processos de inclusão e exclusão derivados dos processos de constituição de memórias e representações.	X	X	X
II. FORMAS DE CONHECER E SUAS APROPRIAÇÕES			1EM	2EM	3EM
D19	H	Compreender informações existentes em diferentes fontes históricas.	X		
D20	H	Reconhecer os diferentes recursos e linguagens na produção do conhecimento histórico.	X		
D21	H	Compreender a produção do conhecimento histórico e sua relação com as diferentes fontes e discursos.	X		
D22	H	Compreender os fatos históricos por meio das relações existentes entre as diversas estruturas sociais.	X	X	X
D23	G	Identificar as dinâmicas da natureza e da sociedade na configuração das formas e conteúdos socioespaciais.	X		
D24	G	Compreender as mudanças no espaço geográfico a partir do desenvolvimento técnico científico informacional.		X	
D25	G	Relacionar as transformações territoriais promovidas pelo meio técnico científico informacional.			X
D26	G	Reconhecer as expressões culturais que caracterizam a territorialização de diversos povos.			X
D27	S	Reconhecer a sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social.	X		
D28	S	Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a indústria cultural, com os estilos de vida e com o consumo.		X	X
D29	F	Identificar os conceitos de mito, ciência, tecnologia por meio da comparação entre diversas formações sociais, na modernidade.		X	X
D30	F	Identificar a “razão instrumental” no processo de apropriação da natureza pela ciência contemporânea.		X	X
D31	F	Diferenciar senso comum e interrogação crítica.	X		
D32	F	Diferenciar experiência comum, técnica, ciência e saber filosófico.		X	X
D33	F	Distinguir verdade, mito e razão com base no pensamento filosófico.	X		

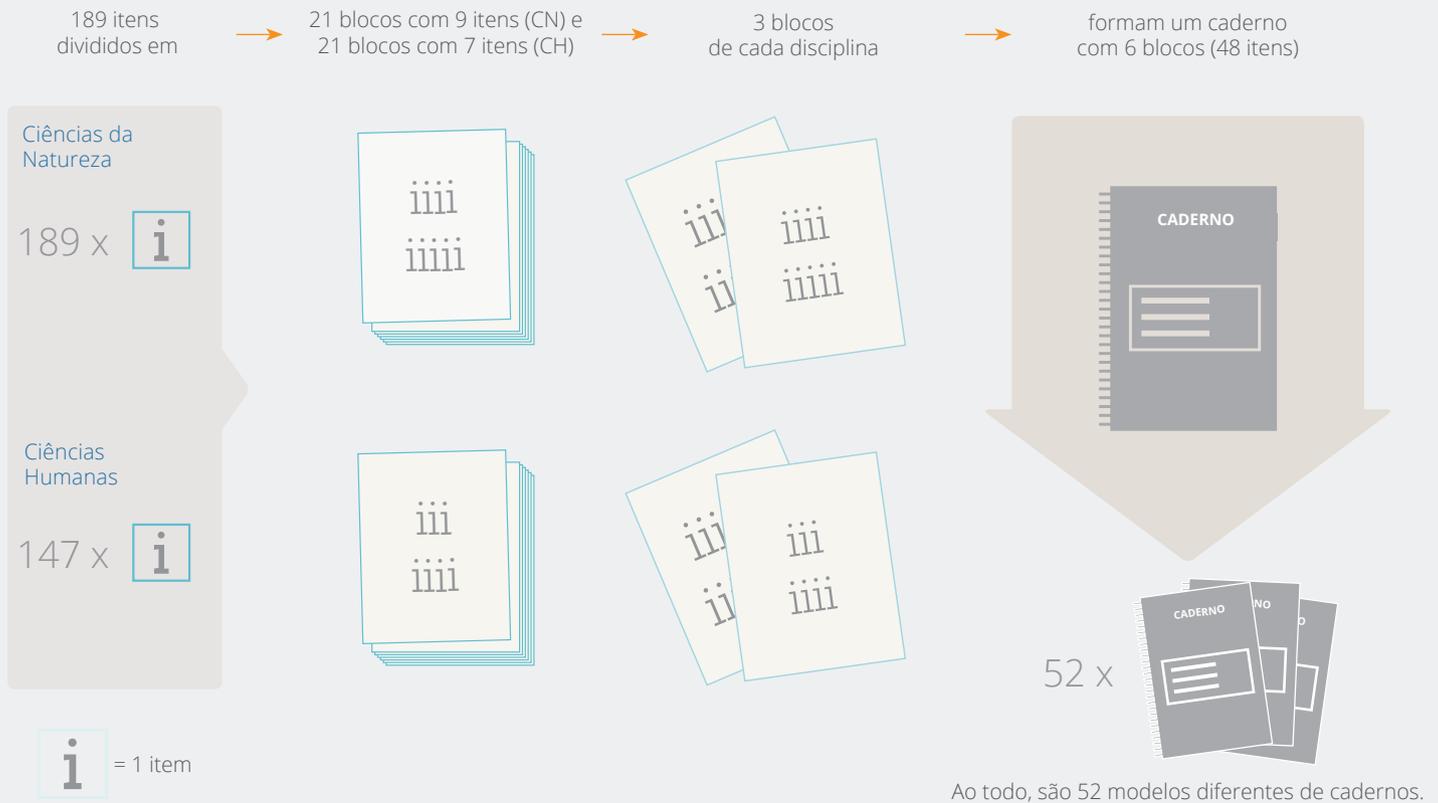
III. SUJEITOS, IDENTIDADES E ALTERIDADES				1EM	2EM	3EM
D34	H	Compreender a História a partir dos conceitos de sujeito, identidade, alteridade e diversidade.		X	X	
D35	H	Reconhecer as diferentes manifestações sociais e culturais como produtos e práticas materiais e discursivas.		X	X	
D36	H	Compreender os conflitos políticos, sociais e culturais no domínio das relações de força e poder.	X	X	X	
D37	H	Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	X			
D38	H	Reconhecer os conceitos de nação, comunidade, subjetividade na análise das relações entre sociedades americanas, africanas e euroasiáticas.		X	X	
D39	G	Reconhecer os fenômenos demográficos a partir da seleção, comparação e interpretação de dados.		X		
D40	G	Reconhecer as características das teorias demográficas.		X		
D41	G	Compreender os fenômenos migratórios e suas relações com os processos e dinâmicas socioespaciais dos lugares.		X		
D42	G	Reconhecer as territorialidades como expressões identitárias de grupos diversos.		X		
D43	G	Reconhecer as causas e consequências dos principais conflitos mundiais.			X	
D44	G	Compreender os processos e as estratégias de resistência territorial de grupos sociais e culturais diversos.			X	
D45	S	Reconhecer a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.	X			
D46	S	Compreender o caráter multicultural da sociedade brasileira.		X		
D47	S	Identificar os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração).			X	
IV. RELAÇÕES E FORMAS DE PODER				1EM	2EM	3EM
D48	H	Reconhecer as diferentes formas e relações de poder ao longo da História.	X	X	X	
D49	H	Identificar as características das diferentes formas, regimes e sistemas de governo, em momentos históricos distintos.	X	X	X	
D50	H	Compreender as relações entre Estado e sociedade.		X	X	
D51	H	Identificar discursos e práticas políticas dos diferentes grupos e movimentos sociais.		X	X	
D52	G	Caracterizar práticas de apropriação dos recursos naturais da sociedade.	X			
D53	G	Relacionar as transformações do espaço geográfico às ações dos diversos agentes (Estado, empresas, ONGs, organismos internacionais, etc);		X		
D54	G	Reconhecer as diferentes formas de regionalização (Brasil, blocos econômicos) do espaço geográfico.		X	X	
D55	S	Compreender a importância da política enquanto prática social.		X		
D56	S	Conhecer as diferentes formas, sistemas e regimes de governo.		X		
D57	S	Reconhecer funções relativas à competência do Estado junto à sociedade.			X	
D58	F	Identificar a origem histórico-filosófica do processo de teorização política.		X	X	
D59	F	Compreender as origens históricas da filosofia relacionando-as a processos de reflexão.	X			
V. INSTITUIÇÕES E ORDEM SOCIAL				1EM	2EM	3EM
D60	H	Reconhecer as diversas instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder.		X	X	
D61	H	Reconhecer diferenças entre público e privado nas relações sociais.		X	X	
D62	G	Compreender a atuação das instituições nos processos de preservação e/ou degradação ambiental.	X			
D63	G	Reconhecer as estratégias de planejamento urbano em diferentes escalas geográficas.		X		
D64	G	Compreender o papel de organismos e instituições internacionais na formação e organização dos espaços geográficos. (ONU, Unesco, Unicef, OEA, Otan, FMI, Banco Mundial, G8, G20, Brics).			X	
D65	S	Compreender as construções sociais que compõem os processos de interação dos indivíduos.	X			
D66	S	Compreender a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social.		X		
D67	S	Compreender a relação entre os diferentes tipos de estratificação e mobilidade social.		X		
D68	S	Reconhecer o conjunto de recursos simbólicos e materiais disponíveis na vida social que asseguram a expectativa de ordem.			X	

VI. ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS			1EM	2EM	3EM
D69	H	Compreender a noção de tempo e suas dimensões.	X	X	X
D70	H	Identificar diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos.	X	X	X
D71	H	Reconhecer as diferentes sequências de marcação do tempo instituídas socialmente.	X		
D72	H	Compreender a dinâmica das configurações e reconfigurações espaciais e territoriais ao longo do tempo.		X	
D73	G	Reconhecer as transformações nas paisagens da Terra, em tempos diversos, a partir da associação das forças naturais e/ou das ações humanas.	X		
D74	G	Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto/ produtor das relações socioeconômicas e culturais de poder.		X	
D75	G	Compreender os processos de globalização e fragmentação do espaço geográfico.			X
D76	G	Relacionar a ordem mundial contemporânea ao papel exercido pelas potências hegemônicas.			X
D77	G	Reconhecer diferentes contextos geopolíticos e suas implicações nas formações territoriais.		X	X
D78	G	Reconhecer os conceitos de fluxos e redes no espaço geográfico.			X
VII. NATUREZA, AMBIENTE E CULTURA			1EM	2EM	3EM
D79	G	Relacionar as mudanças ambientais globais às alterações nas dinâmicas naturais e/ou sociais.	X		
D80	G	Reconhecer os elementos da natureza como recursos ambientais, em diferentes contextos e escalas.	X		
D81	G	Identificar os elementos constitutivos do clima e da vegetação.	X		
D82	G	Reconhecer os domínios morfoclimáticos brasileiros.	X		
D83	G	Relacionar as dinâmicas da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia) e suas relações com as transformações humanas do espaço geográfico.	X		
D84	G	Reconhecer as consequências da urbanização do espaço mundial.			X
D85	G	Reconhecer os conceitos de hierarquia urbana e as dinâmicas de metropolização em escalas regionais diversas.			X
D86	G	Compreender as dinâmicas e os processos constituidores dos espaços rurais e urbanos.			X
D87	G	Relacionar as mudanças ambientais globais aos impactos ambientais locais.			X
D88	G	Reconhecer formas de intervenção humana no ambiente.			X
D89	S	Compreender a relação da cultura com o meio social.	X		X
D90	F	Reconhecer as distinções gregas iniciais entre natureza, técnica, costume, lei e cidade.	X		
VIII. TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE			1EM	2EM	3EM
D91	H	Reconhecer a importância do trabalho humano e as formas de organização em diferentes contextos históricos.	X	X	X
D92	H	Compreender o desenvolvimento técnico e científico e suas implicações no mundo.		X	X
D93	G	relacionar as transformações técnicas científicas, informacionais e geográficas às mudanças no mundo do trabalho.			X
D94	G	Reconhecer as transformações técnicas e geográficas do mundo do trabalho.		X	
D95	S	Identificar a divisão do trabalho social em diferentes contextos espaciais e temporais.			X
D96	H	Reconhecer direitos dos indivíduos-cidadãos como forma de constituição da cidadania ao longo do tempo.	X	X	X
D97	H	Reconhecer a relação existente entre legislação e cidadania ao longo da História.	X	X	X
D98	H	Compreender as lutas e os conflitos sociais no decorrer da História.	X	X	X
IX. ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO			1EM	2EM	3EM
D99	G	Compreender o papel do cidadão nas práticas de preservação ambiental.	X	X	X
D100	S	Identificar a esfera dos costumes e das leis na sociedade.	X		
D101	S	Reconhecer a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.		X	X
D102	S	Compreender a importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social.		X	X
D103	F	Reconhecer leis, códigos de conduta, valores e costumes em seus diferentes graus de formalização	X		X



Composição dos cadernos para a avaliação

Ciências da Natureza e Ciências Humanas



Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Teoria Clássica dos Testes (TCT)

O desempenho dos estudantes em um teste pode ser analisado a partir de diferentes enfoques. Por meio da Teoria Clássica dos Testes – TCT, os resultados dos estudantes são baseados no percentual de acerto obtido no teste, gerando a nota ou score. As análises produzidas pela TCT são focadas na nota obtida no teste.

A título de exemplo, um estudante responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final do teste, uma nota total, representando a soma destes pontos. A partir disso, há uma relação entre a dificuldade do teste e o valor das notas: os estudantes tendem a obter notas mais altas em testes mais fáceis e notas mais baixas em testes mais difíceis. As notas são, portanto, “teste-dependentes”, visto que variam conforme a dificuldade do teste aplicado. A TCT é muito

empregada nas atividades docentes, servindo de base, em regra, para as avaliações internas, aplicadas pelos próprios professores em sala de aula.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, por sua vez, adota um procedimento diferente. Baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, a TRI atribui ao desempenho do estudante uma proficiência, não uma nota, relacionada ao conhecimento do estudante das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A TRI, para a atribuição da proficiência dos estudantes, leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A proficiência é justamente o nível de desempenho dos estudantes nas habilidades dispostas em testes padronizados, formado por questões de múltiplas alternativas. Por meio da TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item.

De maneira geral, a Teoria de Resposta ao Item possui três parâmetros, por meio dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos:

Parâmetro A

Envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro B

Permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro C

Realiza a análise das respostas do estudante para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, estas duas teorias devem ser utilizadas de forma complementar, fornecendo um quadro mais completo do desempenho dos estudantes.

O AVALIE ENSINO MÉDIO utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do estudante, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o estudante acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um estudante que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos estudantes ao longo do tempo e entre diferentes escolas.



Níveis de proficiência

Ciências Humanas

NÍVEIS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

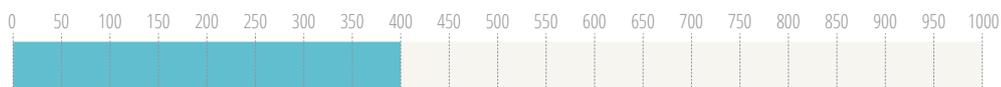
Uma escala é a expressão da medida de uma grandeza. É uma forma de apresentar resultados com base em uma espécie de “régua” construída com critérios próprios. Em uma Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado, revelando, assim, o desempenho na avaliação. A média de proficiência obtida deve ser alocada na descrição dos intervalos da Escala de Proficiência no ponto correspondente, permitindo a realização de um diagnóstico pedagógico bastante útil.

OS INTERVALOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA - HISTÓRIA

Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até 450 pontos demonstraram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização.

Os estudantes que representam esse nível revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para esse período de escolarização. Assim, necessitam de uma intervenção, de um acompanhamento, para prosseguirem com sucesso sua vida escolar.

ATÉ 400 PONTOS



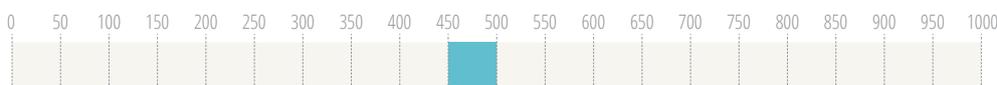
Neste nível, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização. Os estudantes do Ensino Médio, neste nível:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da observação de uma imagem, as representações sociais e culturais na construção das identidades.		X	X
Compreendem a organização do trabalho escravo na sociedade açucareira.			X
Reconhecem a Lei Maria da Penha como forma de proteção às mulheres em situações de violência doméstica e familiar.			X
Identificam novas tecnologias utilizadas no mundo atual.			X
Identificam características culturais dos povos africanos que influenciaram na formação do povo brasileiro.			X
Identificam características culturais de diferentes povos que influenciaram na formação do povo brasileiro.			X
Reconhecem as diferentes instituições sociais.			X

DE 400 ATÉ 450 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da observação de uma imagem, o trabalho escravo na sociedade açucareira.		X	X
Identificam características culturais dos povos indígenas.			X
Relacionam o Governo Vargas à criação e consolidação das leis trabalhistas.			X

DE 450 ATÉ 500 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem, a partir de uma imagem da cultura baiana, o conceito de patrimônio cultural.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, características da cultura indígena em suas manifestações e representações.		X	X
Relacionam o movimento das Diretas Já à luta pelos princípios democráticos.			X
Identificam características culturais dos portugueses que influenciaram a cultura brasileira.			X
Identificam movimentos sociais do período regencial.			X
Reconhecem legislação que garante proteção às mulheres.			X
Reconhecem a origem da desigualdade social.			X
Reconhecem a diversidade cultural dos diferentes povos indígenas.			X
Relacionam a função da Defensoria Pública como um direito de exercer a cidadania.			X
Compreendem a origem das Cruzadas.			X

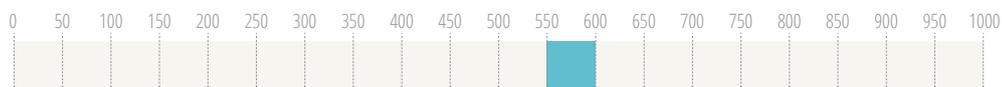
DE 500 ATÉ 550 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da análise de uma fonte histórica, um acontecimento da História.	X	X	X
Compreendem a noção de simultaneidade, a partir da comparação entre duas linhas do tempo: uma pessoal e a outra social.	X	X	X

	1EM	2EM	3EM
Compreendem, a partir da interpretação de um texto, os processos de orientação para marcação do tempo em diferentes sociedades.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, os motivos que permitiram o início da Revolução Francesa.		X	X
Compreendem, a partir da análise de uma fonte histórica, a legitimação do direito à liberdade de expressão.		X	X
Reconhecem, a partir de informações explícitas em um texto, as representações e manifestações culturais do homem pré-histórico.		X	X
Compreendem a organização do trabalho em diferentes épocas.			X
Reconhecem a conquista do direito à cidadania pelos plebeus, na República Romana.			X
Identificam características da I Revolução Industrial.			X

DE 550 ATÉ 600 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da interpretação de um texto, o tipo de fonte histórica utilizada por um historiador.	X	X	X
Identificam características da sociedade indígena brasileira antes da chegada dos portugueses.	X	X	X
Reconhecem, a partir da localização de informações explícitas em um texto, os significados históricos das relações de poder entre as nações durante a expansão europeia.	X	X	X
Identificam, a partir da localização de informações explícitas em um texto, as leis trabalhistas como mecanismos de controle durante o período varguista.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, características do tempo psicológico.	X	X	X
Identificam o momento histórico que permitiu o surgimento de instrumentos de medição.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, a importância do patrimônio histórico-cultural para a preservação da memória e da identidade de diferentes grupos e movimentos sociais.	X	X	X
Reconhecem, a partir da comparação de imagens, as mudanças ocorridas no processo produtivo ao longo do tempo.		X	X
Identificam, a partir de uma afirmação, os problemas apresentados no Brasil, que impedem o pleno exercício da cidadania pelo povo brasileiro.		X	X
Identificam, a partir de informações explícitas em um texto, os motivos do conflito colonial denominado Guerra dos Emboabas.		X	X
Reconhecem as mudanças ocorridas com a I Revolução Industrial.			X
Identificam a origem da Liga das Nações.			X
Compreendem a importância do Dia Nacional da Consciência Negra.			X
Identificam as mudanças na igualdade de direitos estabelecidas pela Revolução Francesa.			X
Reconhecem os principais objetivos do Movimento Tenentista.			X

DE 600 ATÉ 650 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem, a partir da interpretação de um trecho sobre a colonização da América, relações de dominação entre europeus e índios.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, as instituições envolvidas na disputa pelo poder durante a expansão europeia.	X	X	X
Identificam conflitos de natureza étnica, de cunho religioso e/ou político na modernidade.	X	X	X
Identificam características do regime político da Grécia Antiga semelhantes ao atual sistema político brasileiro.	X	X	X
Reconhecem a Lei de Terras do período imperial brasileiro como mecanismo de controle da ordem social.	X	X	X
Identificam as funções do Poder Executivo como mecanismos de manutenção da ordem social.	X	X	X
Compreendem a noção de sucessão, a partir da comparação entre duas linhas do tempo: uma pessoal e outra social.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, o conceito de tempo cronológico.	X	X	X
Reconhecem, a partir da leitura de textos, a importância dos rios para a origem das grandes civilizações da Antiguidade.	X	X	X
Compreendem, a partir da leitura de um texto, como as mudanças tecnológicas ressignificam a vida social e o mundo do trabalho.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um poema, a importância do trabalho humano.	X	X	X
Identificam, a partir da observação de uma imagem, uma atividade informal no mundo do trabalho atual.	X	X	X
Reconhecem, a partir de informações explícitas em um texto, as mudanças provocadas pela Revolução Industrial.		X	X
Compreendem, a partir da observação de imagens, a formação da sociedade brasileira.		X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, o conceito de tempo psicológico.		X	X
Reconhecem, a partir da localização de informações explícitas em um texto, o movimento em defesa do sufrágio feminino.		X	X
Identificam, a partir da análise de um mapa, um acontecimento histórico.		X	X
Reconhecem o frevo como patrimônio imaterial de Pernambuco.			X
Identificam quem foram os "homens bons", que administravam as Câmaras Municipais no Brasil Colonial.			X
Reconhecem a integração dos povos indígenas como o objetivo dos jogos entre as diferentes comunidades.			X
Identificam a instituição Legislativa estadual do nosso país.			X
Reconhecem diferentes técnicas de produção.			X
Reconhecem a relação de poder entre a Monarquia e a Igreja Católica, no II Império.			X
Reconhecem movimentos sociais pelo direito à liberdade de expressão.			X
Compreendem o conceito de monarquia.			X
Relacionam as ideias de John Locke ao Liberalismo político.			X

DE 650 ATÉ 700 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem, no contexto da globalização, as mudanças da sociedade em função do desenvolvimento científico.	X	X	X
Reconhecem, a partir da apresentação da imagem de uma pirâmide social, a organização da sociedade feudal como mecanismo de manutenção da ordem.	X	X	X
Compreendem, a partir da interpretação de um texto, que a organização dos calendários pelos povos da Antiguidade orientava-se pela observação dos fenômenos da natureza.	X	X	X
Relacionam as formas de organização do trabalho humano às características de diferentes períodos econômicos.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto sobre tombamento, a importância da conservação do patrimônio histórico-cultural para a preservação da memória e da identidade de diferentes sociedades.	X	X	X
Compreendem, a partir da interpretação de um texto, que o uso da Internet pela humanidade, ao mesmo tempo em que amplia o acesso às informações, cria novas formas de divisão de classes.		X	X
Identificam a função das comemorações religiosas na constituição de memórias e representações.		X	X
Compreendem, a partir de informações explícitas em um texto, a administração das vilas e cidades no período colonial.		X	X
Compreendem, a partir de informações explícitas em um texto, o processo eleitoral no período do Coronelismo.		X	X
Compreendem, a partir da leitura de um texto, a noção de tempo relacionando-o à sua dimensão sentimental.		X	X
Identificam, a partir de informações explícitas em um texto, a existência do trabalho compulsório no Brasil atual.		X	X
Compreendem, a partir da observação de uma imagem, representações simbólicas de poder.		X	X
Identificam, a partir de informações explícitas em um texto, a diversidade dos povos indígenas no início da colonização brasileira.		X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, a legitimação do poder dos espanhóis sobre o Império Asteca.		X	X
Compreendem a conquista do Império Asteca pelos espanhóis.			X
Compreendem o controle das eleições no período do Coronelismo.			X
Reconhecem a modernização do campo, na década de 1970, no Brasil.			X
Compreendem os motivos da Revolta da Chibata.			X
Identificam os diferentes povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.			X

DE 700 ATÉ 750 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem relações de dominação cultural entre portugueses e índios, na época do descobrimento do Brasil.	X	X	X

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem o etnocentrismo como justificativa para dominação do continente africano pelos países imperialistas.	X	X	X
Reconhecem, a partir da localização de informações explícitas em um texto, os significados históricos das relações de poder entre as nações durante o Imperialismo.	X	X	X
Reconhecem o controle da informação como mecanismo de manutenção da ordem social em regimes religiosos totalitários.	X	X	X
Reconhecem a organização da sociedade aristocrático-escravista, durante o Brasil Colônia, como mecanismo de controle da ordem social pela metrópole.	X	X	X
Identificam o século a que corresponde determinado ano/data.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, o conceito de tempo geológico.	X	X	X
Reconhecem que a divisão tradicional da História está baseada em uma visão eurocêntrica.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, a divisão tradicional da História como uma sequência linear de acontecimentos baseada no tempo cronológico.	X	X	X
Reconhecem, a partir da análise de um mapa do Crescente Fértil, a importância dos rios para a origem das grandes civilizações da Antiguidade.	X	X	X
Compreendem, por meio de uma linha de tempo, o momento de encontro e desencontro entre portugueses e índios.		X	X
Identificam, a partir de informações explícitas em um texto, os órgãos administrativos criados pela Coroa portuguesa no período da mineração.		X	X
Relacionam os diferentes tipos de patrimônio imaterial às regiões do Brasil.		X	X
Identificam, a partir de informações explícitas em um texto, a diferença entre Estado e nação.		X	X
Reconhecem, a partir da observação de imagens, diferentes tipos de patrimônio material brasileiro.		X	X
Identificam, a partir da leitura de textos, as diferenças entre as formas de governo.		X	X
Identificam as diversas manifestações sociais e culturais de diferentes povos.		X	X
Reconhecem, a partir de informações explícitas em um texto, o conceito de absolutismo.		X	X
Relacionam as mudanças territoriais da América ao processo de independência das colônias espanholas, no século XIX.			X
Relacionam comemorações cívicas e a preservação da memória dos movimentos sociais.			X
Identificam a origem da Comunidade dos Estados Independentes (CEI).			X
Compreendem o conceito de Presidencialismo.			X
Relacionam o lançamento do Manifesto Republicano como uma crítica ao uso do Poder Moderador, por D. Pedro I.			X

DE 750 ATÉ 800 PONTOS

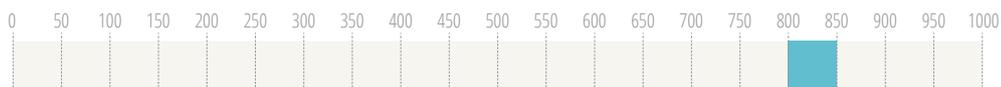


Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem o conceito de patrimônio histórico imaterial.	X	X	X
Identificam lendas e mitos como fontes históricas.	X	X	X

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem a importância de recursos naturais e técnicas produtivas como instrumentos de dominação espacial e territorial em diferentes períodos históricos.	X	X	X
Reconhecem, a partir de uma imagem da cultura baiana, a pluralidade cultural brasileira, identificando suas manifestações e representações.	X	X	X
Compreendem o conhecimento histórico como saber construído pela ação e participação do homem no processo histórico.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto sobre a Primeira Revolução Industrial, as mudanças da sociedade em função do desenvolvimento científico.	X	X	X
Reconhecem, a partir da identificação de características da Europa no início dos Tempos Modernos, as mudanças da sociedade em função do desenvolvimento científico.	X	X	X
Compreendem, a partir da interpretação de um texto, que o tempo, ao final da Idade Moderna, passou a ser organizado de forma linear.	X	X	X
Compreendem a relação entre Estado e Igreja Católica, na época do Brasil Colonial.			X
Reconhecem a centralização política com a criação do Governo Geral, no período colonial			X
Compreendem a política dos cercamentos na Inglaterra.			X
Compreendem o conceito de voto censitário.			X
Compreendem o conceito de simultaneidade.			X
Identificam a participação dos afro-brasileiros nos clubes abolicionistas.			X

DE 800 ATÉ 850 PONTOS



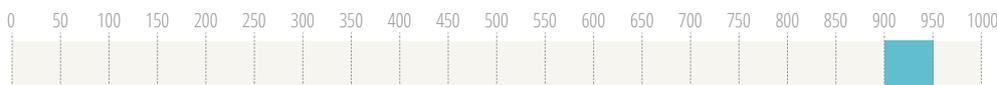
Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Relacionam, a partir da interpretação de um texto, a implantação do sistema de Governo Geral à centralização política, no período colonial.		X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, as justificativas para a dominação do continente africano pelos países imperialistas.		X	X
Compreendem, a partir da observação de mapas, o processo de independência da América espanhola.		X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, o conceito de poder ideológico.		X	X
Compreendem, a partir de informações explícitas em um texto, o conceito de nação no período do II Reinado no Brasil.		X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, o conceito de voto censitário.		X	X
Relacionam, a partir de informações explícitas em um texto, a implementação do sistema parlamentarista à Revolução Inglesa.		X	X
Compreendem, a partir de informações explícitas em um texto, a relação entre Estado e Igreja no período colonial.		X	X
Relacionam a constituição da identidade nacional à valorização das riquezas econômicas do Brasil, no período do II Império.			X
Compreendem o processo eleitoral no período da Ditadura Militar no Brasil.			X
Relacionam a partilha do continente africano aos interesses imperialistas.			X

DE 850 ATÉ 900 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Relacionam, a partir da interpretação de um texto, o voto censitário ao período imperial brasileiro.		X	X
Relacionam, a partir da interpretação de um texto, a produção de café ao surto industrial no período imperial.		X	X
Compreendem os motivos da Revolta de Canudos.			X
Identificam características do período da Ditadura Militar conhecido como "Milagre brasileiro".			X

DE 900 ATÉ 950 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem, a partir da análise de uma fonte histórica, a legitimação do direito à vida privada.		X	X
Relacionam o processo de descolonização da Ásia e da África ao surgimento dos movimentos nacionalistas.			X
Compreendem os movimentos sociais em defesa da Reforma Agrária.			X

ACIMA DE 950 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, as diferenças entre público e privado na sociedade colonial brasileira.		X	X
Relacionam, a partir da observação de mapas, a expansão territorial do Brasil às expedições dos bandeirantes.		X	X
Relacionam, a partir da interpretação de um texto, o trabalho escravo ao desenvolvimento da monocultura exportadora.		X	X
Compreendem, a partir da análise de uma fonte histórica, as características do sistema parlamentarista.		X	X
Identificam, a partir de características da administração colonial brasileira, a instituição que governava as vilas e cidades.		X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, a relação entre público e privado nas relações sociais.		X	X
Compreendem as mudanças ocorridas com a I Revolução Industrial.			X
Compreendem diferentes durações de tempo histórico.			X
Relacionam acontecimentos históricos às noções temporais de simultaneidade.			X

OS INTERVALOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA-GEOGRAFIA

Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até 450 pontos demonstraram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização.

Os estudantes da 2ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até 350 pontos demonstraram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização.

Os estudantes que representam esses níveis revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para esses períodos de escolarização. Assim, necessitam de uma intervenção, de um acompanhamento, para prosseguirem com sucesso sua vida escolar.

ATÉ 350 PONTOS



Neste nível, os estudantes do ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem diferentes expressões culturais brasileiras.			X
Identificam diferentes manifestações culturais a partir de imagens.			X
Identificam diferentes representações cartográficas.			X
Identificam diferentes biomas a partir do uso de imagens.			X

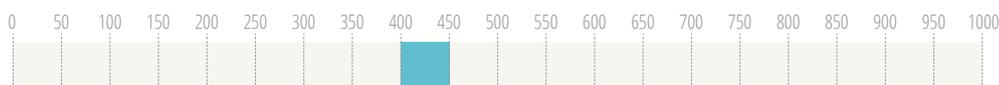
DE 350 ATÉ 400 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, por meio da imagem, características dos espaços regionais brasileiros.		X	X

DE 400 ATÉ 450 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, por meio de imagem, características da cultura nordestina.		X	X
Identificam, por meio de imagem, características do folclore brasileiro.		X	X

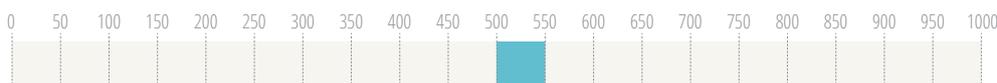
DE 450 ATÉ 500 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, por meio de imagens, características das paisagens de regiões brasileiras.	X	X	X
Compreendem, a partir de textos, as dinâmicas dos problemas ambientais.	X	X	X
Identificam, por meio de imagens, as interferências do homem na paisagem.		X	X
Identificam, por mapas, as regiões mais povoadas do Brasil.		X	X
Compreendem, por meio da leitura do texto, os benefícios da reciclagem de lixo.		X	X
Identificam, por imagens, diferentes regiões brasileiras.		X	X
Compreendem a importância do envolvimento populacional na preservação do meio ambiente.		X	X
Compreendem, por meio da leitura do texto, os problemas ambientais comuns à escassez de água.		X	X
Compreendem o uso das tecnologias de informação.			X
Reconhecem o papel de diferentes instituições internacionais.			X
Reconhecem a importância da tecnologia no mundo do trabalho.			X

DE 500 ATÉ 550 PONTOS

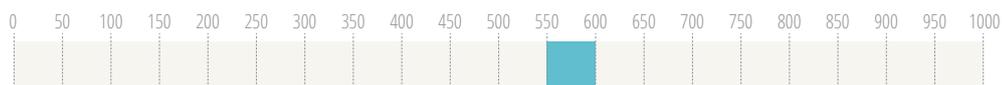


Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, por meio de imagens, elementos dos patrimônios imateriais brasileiros.	X	X	X
Relacionam um determinado impacto ambiental a uma ação humana que diminua seus efeitos.	X	X	X
Identificam, a partir de textos, a influência da migração internacional na cultura brasileira.	X	X	X
Identificam a importância da migração internacional na constituição da paisagem de diferentes lugares.	X	X	X
Compreendem as consequências das ações humanas no ambiente terrestre.	X	X	X
Identificam as consequências socioambientais do desmatamento florestal.	X	X	X
Compreendem que os problemas ambientais gerados pela ação humana provocam a degradação ambiental.	X	X	X
Analisa o uso de redes sociais por diferentes grupos populacionais.		X	X
Identificam, por meio de imagens, elementos comuns da paisagem.		X	X
Identificam, a partir de imagem, um tipo específico de paisagem geográfica.		X	X

	1EM	2EM	3EM
Identificam as interferências negativas do homem na paisagem natural.		X	X
Identificam, por meio da leitura de texto, características da vegetação brasileira.		X	X
Analizam diferentes dados demográficos.			X
Compreendem características da identidade territorial.			X
Reconhecem ações que contribuam com a melhoria da qualidade de vida.			X

DE 550 ATÉ 600 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam exemplos de patrimônio cultural material no Brasil.	X	X	X
Compreendem, por meio da análise de mapas, o caráter ideológico das representações da superfície terrestre.	X	X	X
Identificam características do funcionamento do sistema capitalista.	X	X	X
Analizam, a partir de imagens, as relações socioespaciais de momentos históricos distintos.	X	X	X
Identificam as características dos tipos climáticos do Brasil e suas relações com os espaços ocupados pela população.	X	X	X
Compreendem os efeitos nocivos da industrialização ao meio ambiente.	X	X	X
Analizam as ações humanas que conduzem à degradação ambiental em áreas residenciais.	X	X	X
Percebem os inúmeros benefícios que a reciclagem de materiais proporciona ao homem e à natureza.		X	X
Compreendem a influência da migração internacional na constituição da cultura brasileira.		X	X
Identificam, por meio da leitura do texto, a identificação do homem com o território.		X	X
Reconhecem dados relevantes à população, por meio da análise de gráfico.		X	X
Reconhecem, por meio de história em quadrinho, características do sistema capitalista.		X	X
Compreendem características da globalização.			X
Identificam diferentes tipos de mapas.			X
Compreendem as funções da ONU.			X
Identificam, por imagens e textos, diferentes realidades socioespaciais.			X
Compreendem características do processo de urbanização.			X
Analizam a formação de tecnopolos.			X
Identificam características de diferentes organizações internacionais.			X
Compreendem aspectos da disputa territorial entre palestinos e israelenses.			X

DE 600 ATÉ 650 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, em mapas, a divisão territorial entre países.	X	X	X
Compreendem a relação entre fatores climáticos na formação do clima de um determinado lugar.	X	X	X
Identificam, a partir de imagens, aspectos da pluralidade étnica da formação do povo brasileiro.	X	X	X
Analisam, a partir de textos, diferentes discursos sobre as condições de vida dos imigrantes italianos no Brasil.	X	X	X
Identificam as possíveis relações existentes entre a sociedade e o conjunto de recursos naturais.	X	X	X
Analisam as consequências do êxodo rural.	X	X	X
Analisam, a partir de um gráfico de linha, características do trabalho informal urbano.	X	X	X
Compreendem a importância do planejamento urbano para o crescimento e desenvolvimento do município.		X	X
Analisam dados apresentados em mapas e legendas.		X	X
Identificam as transformações do espaço geográfico, provocadas pelas crescentes inovações tecnológicas.		X	X
Percebem, por meio da leitura do texto, as desigualdades econômicas e sociais da população.		X	X
Analisam aspectos demográficos em pirâmides etárias.		X	X
Compreendem como a degradação ambiental interfere na saúde humana.		X	X
Identificam, por meio da leitura do texto, diferentes formas de ocupação do território.		X	X
Compreendem características das migrações brasileiras.			X
Reconhecem aspectos geográficos na formação dos tecnopolos.			X
Identificam características das redes informacionais.			X
Identificam diferentes regionalizações do território brasileiro.			X
Reconhecem práticas de preservação e recuperação ambiental.			X
Compreendem processos que provocam poluição ambiental.			X
Compreendem a disputa territorial na região dos Balcãs.			X
Reconhecem características da globalização.			X
Reconhecem características da multipolaridade global.			X

DE 650 ATÉ 700 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem os aspectos que caracterizam os lugares como Patrimônio Histórico e Cultural.	X	X	X
Identificam exemplos do patrimônio imaterial brasileiro.	X	X	X
Identificam, a partir de imagens, elementos característicos de paisagens.	X	X	X
Operam com cálculos de escala em mapas.	X	X	X
Compreendem as mudanças socioespaciais do espaço rural brasileiro.	X	X	X
Identificam, a partir de textos, características sociopolíticas e econômicas semelhantes entre os diversos países do globo.	X	X	X
Analizam as características geográfico-econômicas de países desenvolvidos.	X	X	X
Identificam, a partir de textos, aspectos da composição étnica da população brasileira.	X	X	X
Analizam, a partir de textos, aspectos da urbanização brasileira.	X	X	X
Diferenciam os conceitos de Natureza e Meio Ambiente.	X	X	X
Identificam, a partir de imagens, paisagens que representem o conceito de natureza.	X	X	X
Analizam, a partir de gráficos, características do crescimento vegetativo brasileiro.		X	X
Identificam, por meio da análise do texto, características comuns ao período das cheias dos rios.		X	X
Identificam exemplos de patrimônio cultural material.		X	X
Identificam impactos ambientais causados pela urbanização.		X	X
Analizam as causas da imigração para o território brasileiro.		X	X
Identifica, por mapas, concentração de serviços por região brasileira.		X	X
Identificam regiões com maiores índices de desenvolvimento humano.		X	X
Reconhecem os efeitos nocivos da industrialização ao meio ambiente.		X	X
Reconhecem no mapa características da cobertura vegetal brasileira.		X	X
Compreendem características do fordismo.			X
Analizam os impactos da atividade agrícola.			X
Analizam dados sobre a expectativa de vida da população.			X
Reconhecem características dos blocos econômicos.			X
Reconhecem práticas de preservação ambiental.			X
Reconhecem práticas de preservação e recuperação ambiental.			X

	1EM	2EM	3EM
Compreendem mudanças socioeconômicas com a globalização.			X
Reconhecem mudanças no processo de produção de mercadorias.			X
Compreendem processos de degradação ambiental.			X

DE 700 ATÉ 750 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir de imagens, paisagens características da Região Sul do Brasil.	X	X	X
Compreendem diferentes formas territoriais de organização de sistemas políticos, por meio da identificação de diferentes capitais em um país (Legislativa, Administrativa e Judiciária).	X	X	X
Compreendem, a partir de um texto, o conceito de urbanização.	X	X	X
Identificam objetivos da urbanização de favelas.	X	X	X
Identificam, por meio de uma tabela, a interferência do relevo na temperatura.		X	X
Compreendem a delimitação do muro de Berlim entre territórios capitalista e socialista.		X	X
Identificam os efeitos negativos da robotização industrial.		X	X
Identificam, por meio da leitura de mapas, diferentes territórios.		X	X
Reconhecem as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pós revolução fordista.		X	X
Reconhecem o conceito de cidade global.			X
Compreendem o conceito de cidade global.			X
Analisam o contexto geográfico dos fluxos econômicos.			X
Compreendem características da urbanização.			X

DE 750 ATÉ 800 PONTOS

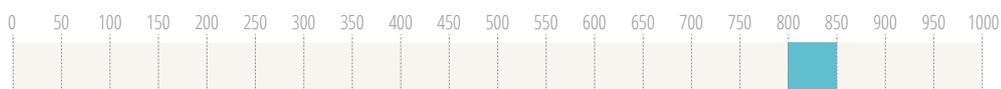


Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir de textos, funções do espaço rural brasileiro.	X	X	X
Compreendem os aspectos que favorecem os deslocamentos pendulares.	X	X	X
Reconhecem a diversidade étnica do povo brasileiro.		X	X

	1EM	2EM	3EM
Analizam, por meio da pirâmide etária, dados relativos à população brasileira.		X	X
Reconhecem a importância do consumo mais consciente.		X	X
Analizam diferentes informações demográficas.			X
Analizam as transformações do espaço geográfico.			X
Identificam, por textos e/ou imagens, diferentes manifestações culturais.			X
Reconhecem características da Guerra Fria.			X
Compreendem aspectos geopolíticos do período da Guerra Fria.			X
Compreendem os processos de formação territorial de diferentes povos.			X
Reconhecem características da hegemonia dos EUA.			X
Compreendem processos de resistência à degradação ambiental.			X
Compreendem o conceito geográfico de rede.			X

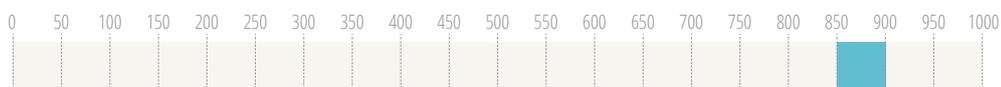
DE 800 ATÉ 850 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem as transformações ocorridas no espaço geográfico ao longo dos anos.		X	X
Compreendem a importância dos avanços tecnológicos para o aprimoramento da cartografia.		X	X
Identificam, por meio dos mapas apresentados, a evolução das técnicas cartográficas.		X	X
Compreendem características territoriais do período da Guerra Fria.		X	X
Identificam, por meio da leitura do texto, uma das causas do êxodo rural.		X	X
Identificam problemas ambientais decorrentes da urbanização.			X

DE 850 ATÉ 900 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam causas do êxodo rural.		X	X
Identificam, por meio do texto, características da Revolução Industrial na Inglaterra.		X	X

	1EM	2EM	3EM
Identificam, na pirâmide etária, características de determinada região.		X	X
Compreendem como o desenvolvimento técnico-científico-informacional transforma o espaço geográfico.		X	X
Compreendem, por meio da leitura de texto, diferentes formas dos fenômenos migratórios.		X	X
Reconhecem diferentes formas de mapear uma área.		X	X
Analizam mapas que representam o estado da Bahia.			X
Analizam as transformações geográficas promovidas pela Revolução Verde.			X
Analizam o desenvolvimento de países a partir de informações.			X
Compreendem o uso de diferentes projeções cartográficas.			X
Compreendem processos de territorialização.			X

DE 900 ATÉ 950 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem processos e dinâmicas urbanas.			X

ACIMA DE 950 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, no mapa, diferentes formas de divisão do espaço geográfico.		X	X
Identificam características geográficas de diferentes regiões da Bahia.		X	X
Identificam, por meio do texto, características próprias da Segunda Revolução Industrial.		X	X
Identificam características vigentes dentro da União Europeia.		X	X
Identificam, por meio do texto, características do período da Guerra Fria.		X	X
Reconhecem diferentes regionalizações brasileiras a partir de mapas.			X
Compreendem características da Guerra Fria.			X

OS INTERVALOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA-FILOSOFIA

Os estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até 450 pontos demonstram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para essa etapa de escolarização. Os estudantes que representam esse nível revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para esses períodos de escolarização. Assim, necessitam de uma intervenção, de um acompanhamento, para prosseguirem com sucesso sua vida escolar.

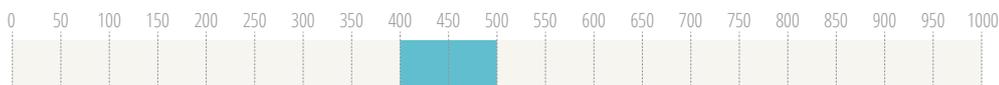
ATÉ 450 PONTOS



Neste nível, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem leis, códigos de conduta, valores e costumes em seus diferentes graus de formalização e consequentes papéis de regulação das condutas sociais.			X

DE 450 ATÉ 550 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem "sabedoria" como uma das definições relacionadas ao conceito de Filosofia.	X	X	X
Identificam a "razão instrumental" no processo de apropriação da natureza pela ciência contemporânea.		X	X
Reconhecem a reflexão como a atividade fundamental da Filosofia.			X

DE 550 ATÉ 600 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam diferentes práticas relacionadas às crenças do senso comum.	X	X	X
Identificam a atividade do filósofo como um exercício de autorreflexão.	X	X	X
Reconhecem a importância da esfera simbólica na construção de visões de mundo.		X	X
Compreendem a importância do estudo da Filosofia.			X

DE 600 ATÉ 650 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam os museus como espaços de representação de memórias.	X	X	X
Compreendem a substituição da interpretação mítica pelo uso do conhecimento racional na Grécia Antiga.			X

DE 650 ATÉ 700 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Relacionam os conceitos de “técnica” e “ciência” no contexto da globalização.	X	X	X
Identificam os processos de inclusão e exclusão derivados dos processos de constituição de memórias e representações.		X	X

DE 700 ATÉ 750 PONTOS

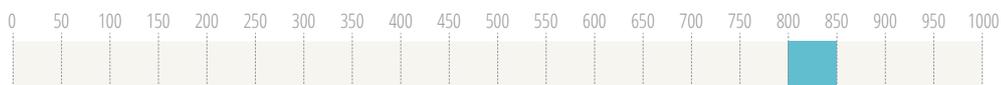
Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, o papel exercido pelas técnicas.	X	X	X
Relacionam o campo da Filosofia a questões antropológicas.	X	X	X
Identificam, a partir da análise de um texto, as noções de natureza e técnica na Grécia Antiga.	X	X	X
Compreendem as ideias de Platão.			X
Compreendem o conceito de mito.			X
Compreendem o conceito de ciência.			X

DE 750 ATÉ 800 PONTOS

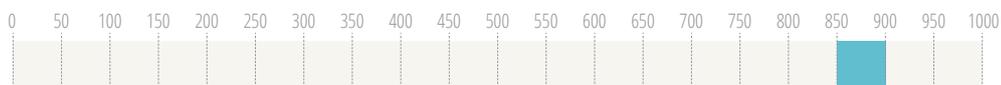
Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam os conceitos de mito, ciência, tecnologia por meio da comparação entre diversas formações sociais, na modernidade.		X	X
Diferenciam senso comum e interrogação crítica.		X	X
Identificam a origem histórico-filosófica do processo de teorização política.		X	X
Identificam, a partir da interpretação de um texto, a automação como um tipo de técnica.	X	X	X
Reconhecem, a partir da análise de um texto sobre a filosofia grega, características da organização da natureza.	X	X	X
Reconhecem, a partir da interpretação de um texto, as características do conhecimento científico.	X	X	X

DE 800 ATÉ 850 PONTOS

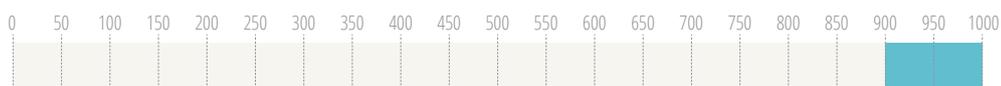
Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem concepções de escolas filosóficas.			X

DE 850 ATÉ 900 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem o conceito de ética.			X

ACIMA DE 900 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem a importância da participação política dos cidadãos.			X

OS INTERVALOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA-SOCIOLOGIA

Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até 500 pontos demonstraram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização.

Os estudantes da 2ª série do Ensino Médio que não atingiram o nível de até de até 400 pontos demonstraram que ainda não desenvolveram habilidades elementares para esta etapa de escolarização.

Os estudantes que representam esses níveis revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para esses períodos de escolarização. Assim, necessitam de uma intervenção, de um acompanhamento, para prosseguirem com sucesso sua vida escolar.

ATÉ 400 PONTOS



Neste nível, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem o voto como exercício de cidadania.			X

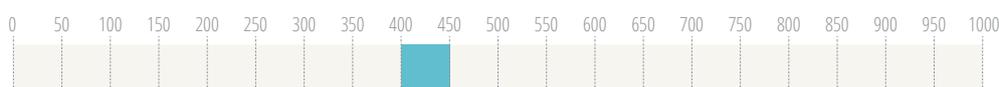
DE 400 ATÉ 450 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades do nível anterior, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração).		X	X
Compreendem a importância da política enquanto prática social.		X	X
Compreendem o contexto sociopolítico de consolidação dos direitos políticos dos cidadãos.			X

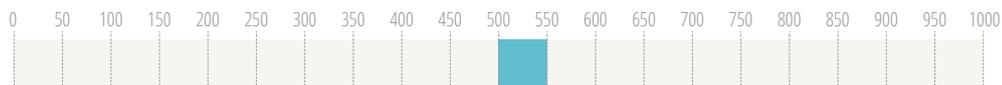
DE 450 ATÉ 500 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.		X	X

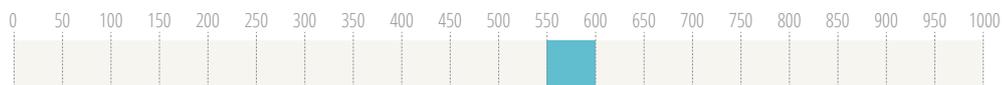
DE 500 ATÉ 550 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Reconhecem valores norteadores da vida social no mundo contemporâneo, como padronização, consumismo e competitividade.	X	X	X
Identificam, a partir da leitura de textos, características relacionadas à desigualdade econômica.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de textos, as mudanças nos padrões de comunicação.	X	X	X
Reconhecem a produção de identidades sociais a partir das inserções múltiplas dos indivíduos em instituições.		X	X
Reconhecem as mudanças sociais trazidas pelo uso de novas tecnologias.			X
Compreendem os movimentos sociais como instrumentos de reivindicação.			X
Compreendem o papel das novas tecnologias na sociedade contemporânea.			X

DE 550 ATÉ 600 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem a luta do movimento feminista na busca pelos direitos das mulheres.	X	X	X
Analizam, a partir de textos, a desigualdade entre homens e mulheres na representação política.	X	X	X
Analizam aspectos relacionados ao uso da Internet, como a privacidade, por exemplo.	X	X	X
Compreendem a relação dos meios de comunicação de massa com a indústria cultural, com os estilos de vida e com o consumo.		X	X

DE 600 ATÉ 650 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da leitura de textos simples, aspectos relativos ao pensamento de Antônio Gramsci.	X	X	X
Identificam características dos regimes ditatoriais, como censura à imprensa e às atividades culturais da sociedade.	X	X	X
Reconhecem a importância da luta dos movimentos sociais na criação e transformação de leis que regem a sociedade.	X	X	X
Identificam, a partir da interpretação de textos, as possibilidades abertas pela Internet para a mobilização política.	X	X	X

	1EM	2EM	3EM
Conhecem as diferentes formas, sistemas e regimes de governo.		X	X
Compreendem a importância das instituições sociais para a manutenção e estabilidade social.		X	X

DE 650 ATÉ 700 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Identificam, a partir da análise de textos, aspectos relacionados à consolidação da cidadania.	X	X	X
Identificam, a partir da análise de textos simples, formulações de Émile Durkheim sobre a educação.	X	X	X
Identificam, a partir da análise de textos, a complementaridade entre os conhecimentos tradicionais e modernos.	X	X	X
Compreendem o caráter multicultural da sociedade brasileira.		X	X

DE 700 ATÉ 750 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

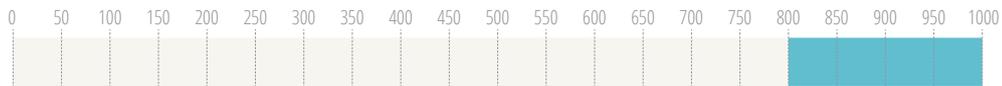
	1EM	2EM	3EM
Compreendem a importância dos movimentos sociais como forma de intervenção na estrutura social.		X	X
Identificam características de diferentes modos de produção.			X
Analizam diferentes dados socioeconômicos.			X
Identificam características dos regimes políticos militares.			X

DE 750 ATÉ 800 PONTOS



Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem o papel da autoridade policial.			X

ACIMA DE 850 PONTOS

Neste nível, além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os estudantes do Ensino Médio:

	1EM	2EM	3EM
Compreendem o conceito de cultura.			X



Padrões de Desempenho Estudantil



Muito Crítico



Crítico



Básico



Avançado

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo AVALIE ENSINO MÉDIO. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes:

- Muito Crítico
- Crítico
- Básico
- Avançado

Desta forma, estudantes que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Contudo, é preciso salientar que mesmo os estudantes posicionados no Padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

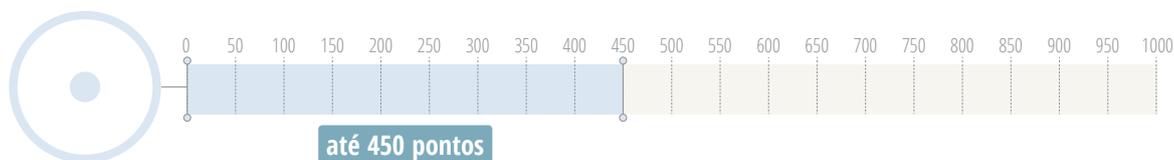
Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, por meio de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus estudantes e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a estudantes que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

São apresentados, a seguir, exemplos de itens* característicos de cada Padrão.

*O percentual de respostas em branco e nulas não foi contemplado na análise.

Muito Crítico

História



Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, que se apresentam neste Padrão de Desempenho, revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para este período de escolarização. Assim, necessitam de uma intervenção, de um acompanhamento, para prosseguirem com sucesso na sua vida escolar.

Os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, que se encontram neste Padrão de Desempenho, desenvolveram as habilidades consideradas elementares ao conhecimento histórico. Eles conseguem reconhecer as diferentes manifestações sociais e culturais como produtos e práticas materiais e discursivas, assim como, reconhecem a importância do trabalho humano e as formas de organização em diferentes contextos históricos.

No caso dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, situados neste Padrão de Desempenho, há a identificação das tecnologias utilizadas no mundo atual, além da identificação das características de povos que influenciaram a formação cultural brasileira, como os africanos e os indígenas, por exemplo. Esses estudantes reconhecem a Lei Maria da Penha, na proteção da mulher contra a violência doméstica, além de reconhecerem as diferentes instituições sociais e compreenderem a forma segundo a qual o trabalho escravo se organizou na sociedade açucareira.

História - 2ª Série

(H110060E4) Na Constituição de 1824, primeira constituição brasileira, estabeleceu-se que para alguém se candidatar a esse órgão, era preciso ser cidadão brasileiro, ter todos os direitos políticos garantidos, além disso, deveria possuir a idade de no mínimo 40 anos e ter uma renda anual de 800 mil réis. O candidato eleito para esse órgão adquiria poder vitalício.

Esse texto se refere a qual órgão governamental do período imperial brasileiro?

- A) Assembleia Geral.
- B) Câmara de Deputados.
- C) Câmara de Senadores.
- D) Congresso Nacional.
- E) Conselho Geral.

Este item avalia a identificação de diferentes instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder, e mobiliza o estudante sobre as leis no Brasil Império. Este é considerado um item difícil, pois foi demandado do estudante o conhecimento sobre aspectos jurídicos do Brasil no início do século XIX, entre eles a especificidade da renda para a candidatura a um cargo no Senado do Império. O suporte utilizado, uma situação-problema, fornece essas informações de renda e idade na legislação eleitoral, além de deixar claro o período histórico ao qual se refere. No comando, especifica-se que se trata de um órgão governamental, fornecendo subsídios para o estudante responder.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, possivelmente, inferiram que a condição para ingressar em todos os âmbitos da Assembleia Geral no período imperial brasileiro era a renda explicitada no suporte.

É possível que os estudantes que assinalaram a alternativa B tenham interpretado que, para se eleger deputado, a renda do indivíduo deveria corresponder ao valor explicitado no suporte quando, na realidade, era a metade disso.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C acertaram, compreendendo que havia um critério de renda determinado para a candidatura ao Senado do Império do Brasil. Pela Constituição promulgada em 1824, poderiam se candidatar

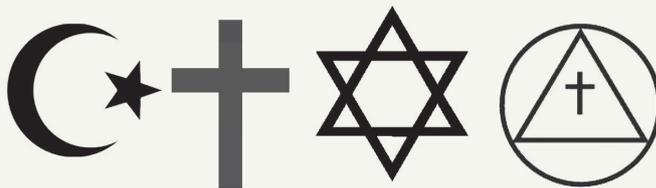
ao cargo de senadores os indivíduos cujos rendimentos fossem, no mínimo, de 800 mil réis.

Os estudantes que marcaram a alternativa D podem ter considerado que havia, nesse período, um órgão com a denominação “Congresso Nacional”, mas, na realidade, essa instância política foi instituída apenas pela Constituição de 1891. Na Constituição de 1824, inclusive, não há sequer referência a um “Congresso Nacional”, mas sim à “Assembleia Geral”, que reunia a Câmara de Deputados e o Senado do Império.

A marcação da alternativa E por alguns estudantes pode demonstrar que esses interpretaram os critérios para eleição no Senado do Império à luz do Conselho Geral de Província, cuja função era deliberar sobre assuntos concernentes aos interesses de cada província então existente no Brasil.



(H120040F5) Observe as imagens abaixo.



Disponível em: <<http://joaobosco.wordpress.com>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

Qual é a instituição social representada nessas imagens?

- A) Escola.
- B) Família.
- C) Justiça.
- D) Política.
- E) Religião.

Este item tem como objetivo a produção e o papel histórico das instituições, relacionando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. É um item de fácil entendimento, pois o suporte consiste na representação de símbolos religiosos claramente identificáveis.

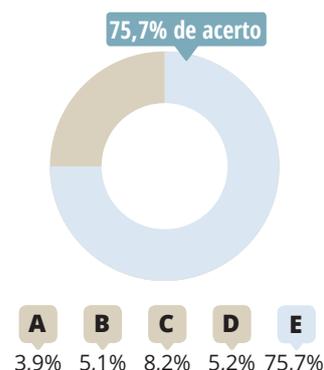
Não obstante, o Estado no Brasil seja laico e a diversidade religiosa se constitua, atualmente, como uma realidade em desenvolvimento, muitas escolas brasileiras contêm símbolos religiosos em suas dependências, e um exemplo é encontrado nos crucifixos. Esse pode ter sido o motivo que levou estudantes a assinalarem a alternativa A.

Os estudantes que assinalaram a alternativa B, possivelmente, consideraram que esses símbolos representam a família sob algum ponto de vista: integração, união espiritual, fraternidade, entre outros.

Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa C podem ter considerado que esses símbolos representam, sob diferentes perspectivas, a Justiça, seja em diferentes países – denotando diversas maneiras de exercê-la-, ou ainda em períodos históricos distintos.

É possível que os estudantes que assinalaram a alternativa D tenham considerado que os símbolos utilizados como suporte referem-se à política, haja vista a relação possivelmente estabelecida entre elementos desses símbolos e a bandeira de países e agremiações políticas. Outra hipótese é a possível relação entre a política e a religião, tendo em vista que muitos políticos brasileiros (mais presentes na realidade desses estudantes) exercem a política estabelecendo estreita relação entre essa e a religião.

Acertaram o item os estudantes que assinalaram a alternativa E, pois identificaram os símbolos como representantes de algumas religiões presentes no mundo diante da diversidade de manifestações religiosas.

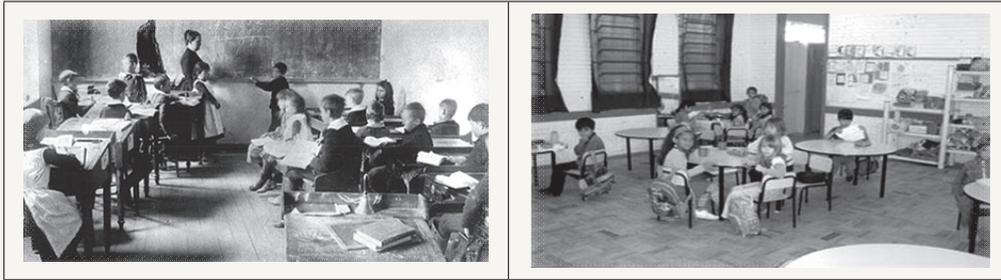




Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio que se apresentam neste Padrão de Desempenho demonstram apenas ter começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas essenciais e elementares ao período de escolarização em que se encontram. Nesse sentido, esses estudantes conseguem desenvolver habilidades do domínio Memória e representações, identificando acontecimentos da História e interpretando fontes históricas. Também já desenvolveram habilidades referentes ao domínio Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas, compreendendo a noção temporal de simultaneidade. No que se refere ao domínio Natureza, ambiente e cultura, conseguem compreender os processos de orientação para marcação do tempo em diferentes sociedades. Em sua trajetória escolar, esse grupo de estudantes ainda necessita de acompanhamento para desenvolver habilidades que não foram alcançadas neste momento da escolarização.

Nesse Padrão de Desempenho, também, concentram-se os estudantes da 2ª série do Ensino Médio que desenvolveram habilidades básicas fundamentais para a compreensão do conhecimento histórico. Esses estudantes compreendem as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade. Além disso, conseguem reconhecer a relação existente entre legislação e cidadania e compreender as lutas e os conflitos sociais que decorreram ao longo da História.

Neste nível, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio identificam características dos povos que influenciaram na formação cultural brasileira, movimentos sociais do período regencial, características dos povos indígenas e elementos da I Revolução Industrial. Compreendem a origem das Cruzadas e a organização do trabalho em diferentes épocas, e reconhecem a legislação de proteção às mulheres, bem como a origem da desigualdade social e a diversidade cultural dos povos indígenas. Estão habilitados, também, a reconhecerem a cidadania conquistada pelos plebeus no período da República Romana.

(H100045F5) **Observe as imagens abaixo.**Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

Essas imagens mostram

- A) a maior participação da família na escola.
- B) a valorização do trabalho individual na escola.
- C) as escolas e alunos em épocas diferentes.
- D) o desenvolvimento do patriotismo na escola.
- E) os mesmos instrumentos de ensino.

Este item avalia a identificação de diferentes ritmos e durações temporais em tempos históricos distintos. Trata-se de um item de fácil entendimento, pois as imagens fornecem elementos que permitem que o estudante conclua que se trata de uma sala de aula, com carteiras e estudantes devidamente posicionados para atividades de ensino. O vestuário dos indivíduos, retratados nas duas imagens, e o ambiente (nele incluído o mobiliário) levam à assertiva de que é uma sala de aula em tempos históricos distintos.

Os estudantes que assinalaram a alternativa A podem ter compreendido as pessoas retratadas como integrantes de uma mesma família participando de atividades no ambiente escolar, a exemplo de alguma confraternização.

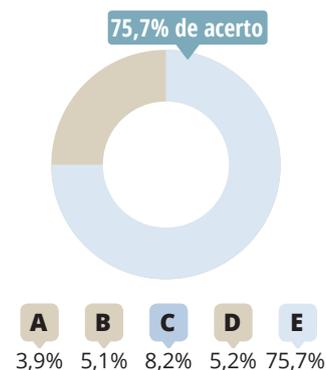
Os estudantes que assinalaram a alternativa B podem ter interpretado que os estudantes retratados estavam sentados realizando trabalhos individuais.

Aqueles estudantes que marcaram a alternativa C acertaram, ao analisar que os ambientes e os personagens presentes nessas imagens constituem

o ambiente escolar em diferentes tempos históricos e, apesar de estarem inseridos em diferentes tempos e, eventualmente, em diferentes espaços, desenvolvem as mesmas atividades.

Os estudantes que marcaram a alternativa D podem ter interpretado, com base nas próprias experiências, esses ambientes como constituintes de uma manifestação patriótica, como a encenação de alguma peça que exalta a memória nacional.

A alternativa E foi marcada por estudantes que podem ter interpretado como instrumentos de ensino a carteira escolar e a presença do docente em sala de aula.



(H120018F5) **Leia o texto abaixo.**

Revolução Francesa – Assembleia Nacional

A mobilização de toda França em torno das mudanças, com a convocação dos estados-gerais, abriu portas para o início das reformas políticas. [...] O amplo apoio popular deu condições para que uma nova constituição fosse redigida por uma Assembleia Nacional.

A Assembleia Nacional, estabelecida entre 1789 e 1792, aboliu o voto por estamento e deu condições para que novas práticas fossem fixadas ao contexto político francês. Contando com a intensa participação da burguesia e dos camponeses, a Revolução ganhava força nas ruas, campos e instituições francesas. As leis que garantiam os privilégios nobiliárquicos foram abolidas, trazendo maior igualdade de direitos entre os franceses. [...]

SOUSA, Rainer. Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/historiag/revolucao-francesa-assembleia-nacional.htm>>. Acesso em: 6 dez. 2012. Fragmento.

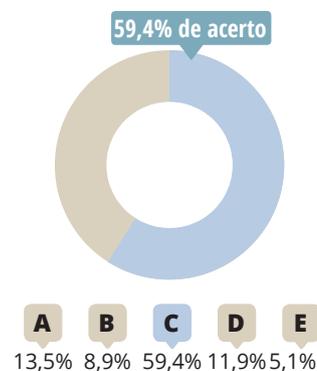
Nesse texto identifica-se a mobilização pelo direito à

- A) associação em sindicatos.
- B) educação pública integral.
- C) igualdade perante a lei.
- D) previdência social.
- E) reposição salarial.

A habilidade avaliada nesse item é o reconhecimento, por parte do estudante, da relação existente entre legislação e cidadania ao longo da História. Nesse sentido, é utilizado como suporte um texto sobre a Revolução Francesa, no qual a mobilização em torno da criação da Assembleia Nacional e da abolição do voto por estamento é identificada como um acontecimento que conduziu a sociedade francesa à criação de leis que permitissem a igualdade de direitos.

Os estudantes que assinalaram o distrator A podem ter considerado que a associação em sindicatos, por ser um direito, é resultante das mobilizações da Revolução Francesa, porém não tiveram a compreensão de que essa forma de associação é um direito fruto das reivindicações dos trabalhadores a partir da segunda metade do século XIX, como consequência da Revolução Industrial, não fazendo parte do contexto da Revolução Francesa.

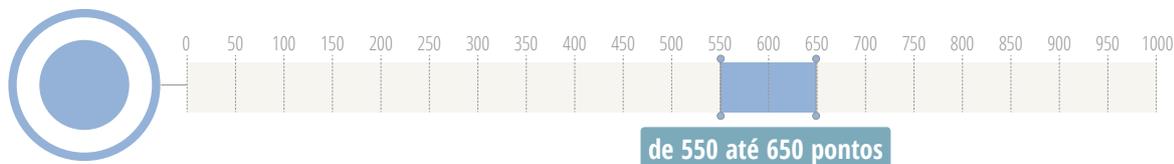
Os estudantes que assinalaram o distrator B, ao considerarem que nas mobilizações em torno da Revolução Francesa buscava-se o direito à educação pública integral, podem ter associado à idéia de igualdade presente na Revolução com a igualdade fruto do acesso a educação, porém não perceberam que o suporte do item trata fundamentalmente da construção da igualdade perante a lei, diante dos privilégios da nobreza.



Os estudantes que assinalaram o gabarito C desenvolveram a habilidade de reconhecer a relação existente entre legislação e cidadania ao longo da História, uma vez que identificaram o direito de igualdade perante a lei como produto das mobilizações que ocorreram durante a Revolução Francesa, as quais resultaram na abolição do voto por estamento e no fim dos privilégios da nobreza, assim como na instituição da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.

Os estudantes que assinalaram o distrator D podem ter considerado que as mobilizações ocorridas durante a Revolução Francesa resultaram em direitos na área da assistência social, uma vez que setores populares, como os camponeses, estavam envolvidos. Desse modo, não compreenderam que o direito à previdência social é um direito social contemporâneo conferido aos trabalhadores.

Os estudantes que assinalaram o distrator E, ao considerarem a relação entre Revolução Francesa e direito à reposição salarial, podem ter chegado à conclusão de que essa Revolução trouxe benefícios no campo do direito trabalhista, não compreendendo que o direito a reposição salarial é fruto dos embates travados pelo movimento operário no século XX.

Básico

Neste Padrão de Desempenho, os estudantes da 1ª série do Ensino Médio demonstram ter desenvolvido um maior refinamento dos processos cognitivos, demonstrando uma ampliação do leque de habilidades nos diferentes domínios. Em relação ao domínio Memória e representações, identificam diferentes tipos de fontes históricas e espaços de representação de memórias. No que se refere ao domínio Formas de conhecer e suas apropriações, verifica-se a habilidade de reconhecer conceitos sobre a produção do conhecimento histórico. A habilidade consolidada, referente ao domínio Sujeitos, identidades e alteridades, é a identificação de aspectos da pluralidade étnica da formação do povo brasileiro. Os estudantes, neste Padrão de Desempenho, conseguem, no domínio Relações e formas de poder, identificar características de diferentes sistemas políticos; reconhecer as formas históricas das sociedades, como resultados das relações de poder entre as nações, e reconhecer as relações de dominação entre diferentes sociedades. Já sobre o domínio Trabalho, economia e sociedade, foi consolidada a habilidade de reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos. Finalmente, no domínio Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas, os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho analisam as relações socioespaciais em momentos históricos distintos.

Os estudantes da 2ª série do Ensino Médio que se encontram neste Padrão de Desempenho desenvolveram habilidades importantes para a compreensão do conhecimento histórico e da importância da leitura e interpretação do mundo. Esses estudantes são capazes de reconhecer o ofício do historiador como produtor do conhecimento histórico e associar operações da memória a objetos da cultura material e imaterial. Conseguem ainda compreender informações existentes em diferentes fontes históricas. Além dessas habilidades, os estudantes ainda conseguem compreender a História a partir dos conceitos de sujeito, identidade, alteridade e diversidade, assim como, os conflitos políticos, sociais e culturais no domínio das relações de força e poder. Também identificam discursos e práticas políticas dos diferentes grupos e movimentos sociais. Compreendem a noção de tempo e suas dimensões e os diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos. Reconhecem a dinâmica das configurações e reconfigurações espaciais e territoriais ao longo do tempo. Conseguem, também, compreender o desenvolvimento técnico e científico e suas implicações no mundo e as lutas e os conflitos sociais no decorrer da História, além de reconhecerem a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.

Neste Padrão de Desempenho, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio identificam a origem da Liga das Nações e identificam as mudanças estabelecidas com a Revolução Francesa. Esses estudantes identificam quem eram os “homens bons”, que atuaram nas Câmaras durante o período colonial do Brasil, e a instituição legislativa do Brasil. Reconhecem as mudanças ocorridas com a I Revolução Industrial, bem como os principais objetivos do Movimento Tenentista, a integração entre os povos indígenas como objetivo dos jogos entre as diferentes comunidades e aspectos dos movimentos sociais pela liberdade de expressão. Esses estudantes reconhecem, também, a relação entre Igreja e Monarquia, no II Império, compreendem o conceito de monarquia, reconhecem diferentes técnicas de produção e conseguem reconhecer o frevo como patrimônio imaterial de Pernambuco.

(H100044F5) **Leia o texto abaixo.**

O processo de colonização e de ocupação do Brasil pelos não índios se deu de forma violenta e desrespeitosa. Os colonizadores europeus invadiram os territórios indígenas, expulsando, assim, os povos que ali tinham sua história. Aqueles que sobreviveram às epidemias e guerras fugiram para territórios mais distantes daqueles tomados pelos europeus. Por isso, os povos indígenas não tiveram a oportunidade de continuar a viver e a ocupar o espaço como estavam habituados.

Disponível em: <<http://pibimirim.socioambiental.org/onde-estao>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

Os portugueses quando chegaram ao Brasil ocuparam o território indígena através de

- A) acordo.
- B) disputa.
- C) guerras.
- D) invasão.
- E) negócio.

Este item avalia a capacidade dos estudantes compreenderem os conflitos políticos, sociais e culturais no que se refere às relações de força e poder. É considerado um item de fácil entendimento, pois seu suporte fornece informações que mobilizam o estudante em sua resposta, sem necessidade de estabelecer muitas inferências para chegar à alternativa correta.

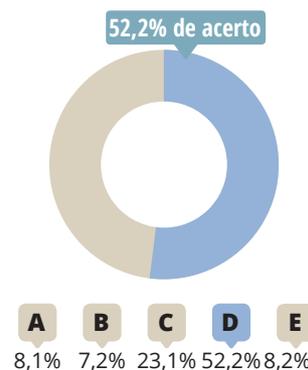
Os estudantes que marcaram a alternativa A podem ter considerado que, em meio ao conflito explicitado no suporte, os indígenas permaneceram no território que compreendia o Brasil (ainda que em terras distantes) por meio de um acordo estabelecido com portugueses.

Os estudantes que assinalaram a alternativa B podem ter interpretado a relação entre portugueses e indígenas desse período sob o ponto de vista da disputa.

Aqueles estudantes que assinalaram a alternativa C, possivelmente, compreenderam o contato entre portugueses e indígenas sob a perspectiva da guerra.

Os estudantes que assinalaram a alternativa D acertaram o item, compreendendo o contato inicial de portugueses e indígenas, no território do Brasil desse período, como uma invasão de terras que até então eram ocupadas por índios das mais diversas etnias.

A alternativa E foi marcada por estudantes que, possivelmente, pensaram que a chegada dos portugueses em terras brasileiras foi seguida do estabelecimento de um negócio com os indígenas (uma empresa semelhante à Companhia das Índias Ocidentais).



História - 2ª Série

(H110002F5) **Leia o texto abaixo.**

[...] A Revolução Francesa teve vários reflexos e efeitos que não podemos, aqui, examinar. Dentre as suas consequências, devemos, entretanto, destacar uma: foi na época da Revolução Francesa que se advogou a necessidade de um Direito único para a totalidade da Nação. [...]

Disponível em: <<http://www.reisadvogados.com/public/br/artigos/detalhe/id/17>>. Acesso em: 6 dez. 2012. Fragmento.

Nesse texto, a revolução descrita é caracterizada como um movimento em defesa

- A) da educação em tempo integral.
- B) da igualdade perante a lei.
- C) da redução da jornada de trabalho.
- D) do direito à previdência social.
- E) do direito à propriedade feudal.

Este item avalia a identificação de discursos e práticas políticas dos diferentes grupos e movimentos sociais. É considerado de fácil resolução, sendo requisitado do estudante a compreensão a respeito de uma importante reivindicação proveniente da Revolução Francesa: a igualdade jurídica.

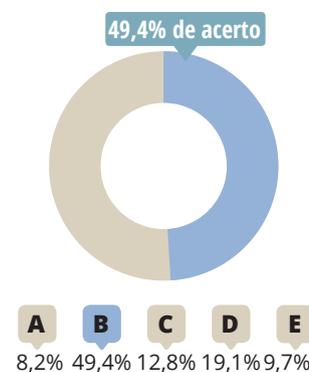
Os estudantes que marcaram a alternativa A, possivelmente, interpretaram que os revolucionários franceses defendiam a educação em tempo integral para todas as pessoas da nação francesa.

Os estudantes que marcaram a alternativa B acertaram, compreendendo essa defesa dos revolucionários, haja vista que a igualdade jurídica foi uma importante conquista a exercer influência sobre o mundo ocidental a partir de 1789, o ano da Revolução Francesa.

É possível que os estudantes que assinalaram a alternativa C tenham compreendido a redução da jornada de trabalho como uma reivindicação já consolidada pelos revolucionários nessa época, e que se estenderia a todos os trabalhadores da Nação.

Os estudantes que assinalaram a alternativa D podem ter considerado que havia noções de seguridade social nesse período, as quais, a seu ver, não contemplariam a totalidade da nação francesa, o que teria impulsionado o processo revolucionário.

Os estudantes que assinalaram a alternativa E, possivelmente, vincularam a Revolução Francesa ao período que a antecedeu, época baseada no modo de produção feudal.



(H110019F5) **Observe as imagens abaixo.**



Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a09v20n2.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

De acordo com essas imagens, qual foi a mudança ocorrida com o avanço tecnológico no trabalho das indústrias automobilísticas?

- A) A automação.
- B) A fiscalização.
- C) A higienização.
- D) A humanização.
- E) A pauperização.

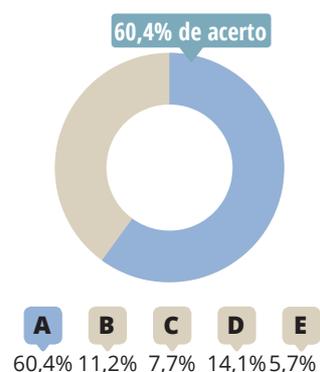
Por meio deste item, é esperado do estudante o reconhecimento da importância do trabalho humano e suas formas de organização ao longo do tempo. Trata-se de um item de fácil entendimento, pois as imagens que constituem o suporte mostram claramente o trabalho na indústria automobilística em períodos históricos distintos.

Acertaram os estudantes que assinalaram a alternativa A. Esses estudantes compreenderam que, ao longo do tempo, a indústria automobilística aumentou o uso de tecnologias que possibilitaram configurar um ambiente mais dinâmico, com menor necessidade de força física para o trabalhador desse setor.

Os estudantes que assinalaram a alternativa B, possivelmente, pensaram no aumento das tecnologias industriais como fator para o aumento da fiscalização sobre a qualidade do que era produzido, o que poderia passar despercebido no período em que essas tecnologias ainda não existiam.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C podem ter interpretado o aumento da tecnologia como gerador de um ambiente de trabalho mais asseado, haja vista que a tecnologia, em tese, surge para melhorar a qualidade de vida, e isso certamente se aplica à indústria.

Muitas vezes, a indústria de períodos como o século XIX é descrita como um ambiente pouco salubre, no que se inclui o excessivo



esforço físico para empreender as tarefas; conseqüentemente, a tecnologia libertaria o braço humano de desenvolver algumas atividades de grande esforço físico na fábrica, levando a uma “humanização” do trabalho. Essa pode ter sido a interpretação dos estudantes que marcaram a alternativa D.

Os estudantes que marcaram a alternativa E podem ter pensado que a tecnologia elevou a taxa de desemprego, o que certamente levaria esses trabalhadores a dificuldades financeiras e, em um cenário mais alarmante, à miséria.

História - 3ª Série

(H120038F5) **Leia o texto abaixo.**

[...] Uma monarquia é uma forma de governo em que o chefe de Estado é o monarca. O poder é transmitido ao longo da linha sucessória. Há os princípios básicos de hereditariedade e vitaliciedade. [...]

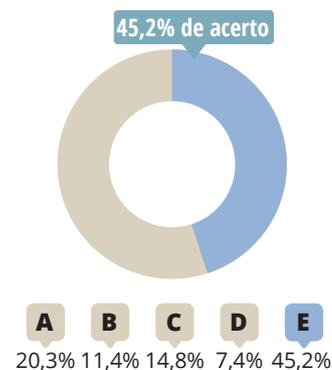
Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/2006/colunas/politica/maio_01.htm>. Acesso em: 28 maio 2013. Fragmento.

De acordo com esse texto, o poder do monarca é

- A) definido por eleição.
- B) delimitado pelo tempo.
- C) legitimado pelo partido.
- D) oferecido pelos súditos.
- E) transmitido pela família.

A habilidade avaliada nesse item é a de Identificar as características das diferentes formas, regimes e sistemas de governo, em momentos históricos distintos. Nesse sentido, é apresentado aos estudantes um texto que descreve características da forma de governo monárquica, tais como a transmissão hereditária do poder e a sua vitaliciedade. Espera-se que os estudantes possam chegar à conclusão de que o poder monárquico é herdado pelo fato de o chefe de Estado pertencer a uma determinada linhagem familiar, aspecto que contribui para a representação desse poder como algo natural considerando-se que é transmitido por meio da hereditariedade.

Os estudantes que assinalaram o distrator A podem ter associado a eleição existente na forma de governo republicana à monarquia, uma vez que nas monarquias parlamentaristas, embora o poder monárquico continue sendo vitalício e transmitido hereditariamente, ocorrem eleições para diferentes cargos políticos.

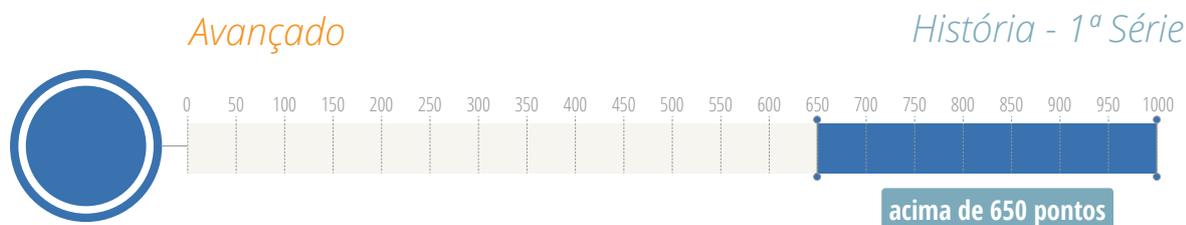


Os estudantes que assinalaram o distrator B podem ter associado a delimitação do poder do chefe de Estado pelo tempo, presente na forma de governo republicana, à monarquia. Dessa forma, não compreenderam o sentido do caráter vitalício do poder monárquico destacado no suporte desse item.

Os estudantes que assinalaram o distrator C relacionaram o poder do monarca à política partidária, não compreendendo que esse poder está acima dos partidos políticos, em virtude de ser legitimado pela linhagem familiar, a qual faz com que esse poder seja considerado natural.

Os estudantes que assinalaram o distrator D podem ter associado à monarquia a forma de governo republicana, na qual os cidadãos escolhem seus representantes. Dessa forma, não compreenderam que os súditos na monarquia não são responsáveis pela escolha do monarca.

Os estudantes que assinalaram o gabarito E desenvolveram a habilidade proposta nesse item, ao identificarem como característica da forma de governo monárquica a transmissão do poder pela família, aspecto relacionado ao caráter hereditário desse poder.



Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, neste Padrão de Desempenho, revelam-se capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas, envolvendo maior grau de análise e interpretação de textos, imagens e situações-problema. Em relação ao domínio Relações e formas de poder, esses estudantes já relacionam conceitos da teoria política às práticas políticas atuais. Neste padrão, os estudantes consolidaram as seguintes habilidades do domínio Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas: compreender noções de tempo relacionando o século ao ano; identificar o conceito de tempo geológico; reconhecer que a divisão tradicional da História está baseada em uma visão eurocêntrica; identificar as características sociopolíticas e econômicas semelhantes entre os diversos países do globo. No domínio Memória e representações, eles compreendem o conhecimento histórico como saber construído pela ação e participação do homem no processo histórico. No referente ao domínio Sujeitos, identidades, alteridades, os estudantes neste Padrão de Desempenho reconhecem a pluralidade cultural brasileira, identificando suas manifestações e representações.

Para este padrão de desempenho, os estudantes da 2ª série do Ensino Médio se destacam pela consolidação de habilidades mais sofisticadas para a compreensão do conhecimento histórico. Os estudantes compreendem as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade. Eles conseguem compreender a História a partir dos conceitos de sujeito, identidade, alteridade e diversidade; reconhecem as diferentes manifestações sociais e culturais como produtos e práticas materiais e discursivas; compreendem os conflitos políticos, sociais e culturais no domínio das relações de força e poder e reconhecem os conceitos de nação, comunidade e subjetividade na análise das relações entre sociedades americanas, africanas e euroasiáticas. Neste padrão de desempenho, os estudantes conseguem reconhecer as diferentes formas e relações de poder ao longo da História; identificam as características das diferentes formas, regimes e sistemas de governo, em momentos históricos distintos, e compreendem as relações entre Estado e sociedade. Também, reconhecem as diversas instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder e as diferenças entre público e privado nas relações sociais. Além disso, compreendem a noção de tempo e suas dimensões, tais como: duração, sucessão, anterioridade, posteridade e simultaneidade; identificam diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos e compreendem a dinâmica das configurações e reconfigurações espaciais e territoriais ao longo do tempo. Além disso, reconhecem a importância do trabalho humano e as formas de organização em diferentes contextos históricos; compreendem o desenvolvimento técnico e científico e suas implicações no mundo; identificam a divisão do trabalho social em diferentes contextos espaciais e temporais; reconhecem direitos dos indivíduos-cidadãos como forma de constituição da cidadania ao longo do tempo, além da relação existente entre legislação e cidadania ao longo da História. Conseguem, ainda, reconhecer a importância dos direitos civis, políticos e sociais na construção da cidadania.

Os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, situados neste Padrão de Desempenho, desenvolveram habilidades mais complexas para a compreensão do conhecimento produzido pela História. Nesse sentido, identificam os diferentes povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, a origem da Comunidade dos Estados Independentes (CEI), a participação dos afrobrasileiros nos clubes abolicionistas e as características do Regime Militar no Brasil, como o plano denominado “Milagre brasileiro”. Esses estudantes compreendem a conquista, pelos espanhóis, do Império Asteca, assim como o controle das eleições no período do coronelismo. Compreendem os motivos da Revolta da Chibata, o conceito de Presidencialismo, a relação entre Estado e Igreja no período colonial do Brasil, a política dos cercamentos dos campos na Inglaterra e o conceito de voto censitário. Compreendem, também, o processo de votação no período da Ditadura Militar no Brasil, os motivos da Guerra de Canudos e os movimentos sociais em defesa da reforma agrária, assim como as transformações ocorridas com a I Revolução Industrial e as diferentes durações do tempo histórico.

Esses estudantes reconhecem a modernização ocorrida no campo, no Brasil da década de 1970, e relacionam às mudanças territoriais na América da ocasião da Independência das colônias, no século XIX. Conseguem, também, relacionar às comemorações cívicas e a preservação da memória dos movimentos sociais. Relacionam o Manifesto Republicano ao uso do Poder Moderador pelo imperador D. Pedro I e, no que se refere ao II Império, relacionam a constituição da identidade nacional à valorização das riquezas econômicas do Brasil. Esses estudantes conseguem relacionar o imperialismo à partilha do continente africano e o processo de descolonização da Ásia e da África ao surgimento dos movimentos nacionalistas. Conseguem, também, se valer das noções de simultaneidade na relação entre os acontecimentos históricos.

(H100005F5) **Leia o texto abaixo.****Carta de Pero Vaz de Caminha**

[...] A partida de Belém foi – como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária. E ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas mais ou menos, houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber, da ilha de São Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto. Na noite seguinte à segunda-feira amanheceu, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com a sua nau, sem haver tempo forte ou contrário para poder ser! [...]

Disponível em: <<http://jangadabrasil.com.br/fjan/descobrimto.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013. Fragmento.

Esse texto é um trecho de um documento histórico elaborado no contexto

- A) da chegada dos portugueses no Brasil.
- B) da conquista espanhola da América.
- C) da expansão inglesa na América.
- D) do comércio transatlântico de açúcar.
- E) do tráfico de escravos africanos.

Este item tem como objetivo a compreensão da maneira como o conhecimento histórico é produzido, além de mobilizar o estudante para a relação entre esse conhecimento e as diferentes fontes e discursos. Neste caso, trata-se de um item que contém como suporte um fragmento da carta escrita por Pero Vaz de Caminha na ocasião do Descobrimento do Brasil (1500). O item é de médio entendimento, salvo nos casos em que o nome explicitado no título for de conhecimento prévio do estudante; o corpo do texto contém descrições de lugares que demandam certo conhecimento geográfico.

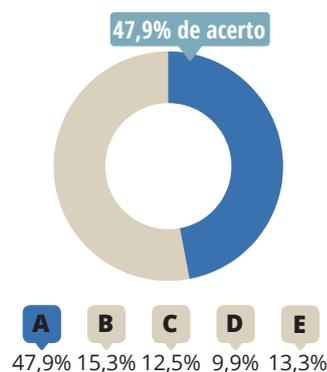
Os estudantes que assinalaram a alternativa A acertaram, pois essa carta consiste em apontamentos de um português na ocasião da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral ao Brasil.

Os estudantes que marcaram a alternativa B podem ter interpretado que a carta se referia ao momento em que os espanhóis chegaram à América, pelo fato de esses também terem empreendido expedições marítimas.

Os ingleses também tinham frotas a percorrerem oceanos, e esse pode ter sido o motivo que levou estudantes a assinalarem a alternativa C.

Por se tratar de uma carta que descreve rotas marítimas, o estudante pode ter marcado a alternativa D, além disso pode ter levado em consideração o fato de o açúcar ter sido transportado em embarcações durante a Idade Moderna.

Os escravos africanos eram transportados em navios da África para colônias na América, e esse pode ter sido o motivo de o estudante assinalar essa alternativa.



(H100001F5) **Leia o texto abaixo.****Luiz Gama**

[...] Sempre utilizou seu trabalho na imprensa para a divulgação de suas ideias antiescravistas e republicanas. Em 1873, foi um dos fundadores do Partido Republicano Paulista, em Itu-SP. Nos anos seguintes, teve intensa participação em sociedades emancipadoras, na organização de sociedades secretas para fugas e ajuda financeira a negros, além do auxílio na libertação nos tribunais de mais de 500 escravos foragidos. [...]

Disponível em: <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1213&Itemid=25>. Acesso em: 1 mar. 2012. Fragmento.

No contexto histórico descrito, qual foi a ação política praticada por Luiz Gama?

- A) A criação do direito escravista.
- B) A defesa da república militar.
- C) A defesa da sociedade socialista.
- D) A liderança do movimento abolicionista.
- E) A participação no Partido Conservador.

A proposta deste item é reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica. É um item de difícil entendimento, pois o texto disserta sobre um indivíduo e sua relação com fatos históricos precisos, a exemplo do Partido Republicano e do Movimento Abolicionista, de forma que o estudante precisa conhecer sobre esses dois elementos para responder o item.

O estudante que assinalou a alternativa A pode ter interpretado que, nessa época, passou a vigorar um direito escravista projetado por proprietários de escravos e implantado pelo Império do Brasil.

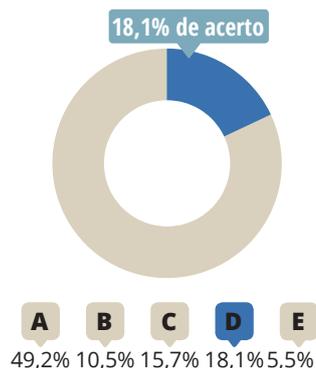
Com base no Movimento Republicano do Brasil, que se desenvolvia nessa época, o estudante pode ter assinalado a alternativa B.

O socialismo se encontrava em pleno desenvolvimento no fim do século XIX, de forma que

o estudante pode ter se baseado no conhecimento sobre esse período para marcar a resposta C.

Com base no período e nas informações precisas a respeito do Republicanismo e do Abolicionismo contidas no suporte, acertou o estudante que marcou a alternativa D.

O estudante que assinalou a alternativa E pode ter relacionado o Movimento Republicano ao Partido Conservador.



(H110087E4) **Leia o texto abaixo.**

[...] no século XVII, a ilha britânica protagonizou um dos primeiros episódios que sinalizavam a crise do Antigo Regime. [...] No campo, a velha economia agrícola voltada ao abastecimento sofria grandes transformações. As terras passaram por um grande processo de especulação econômica decorrente da demanda da burguesia por matérias-primas. Foi nesse período que se instituiu a política dos cercamentos. Tal medida visava ampliar a disponibilidade de matéria-prima por meio da apropriação das terras coletivas e devolutas. Com isso, vários camponeses e pequenos proprietários de terra sofreram uma terrível perda que empobreceu tais setores da sociedade britânica. [...]

Disponível em: <<http://www.brasile Escola.com/historiag/revolucao-inglesa.htm>>. Acesso em: 28 maio 2012. Fragmento. (H110087E4_SUP)

A política dos cercamentos permitiu

- A) a expansão do império colonial inglês para a África e a Ásia.
- B) a exportação de produtos ingleses para várias partes do mundo.
- C) o aumento da participação da aristocracia inglesa nas atividades capitalistas.
- D) o avanço de ideais trabalhistas por parte dos camponeses expropriados.
- E) o êxodo da população camponesa para as áreas industriais.

Este item tem como objetivo a compreensão da dinâmica das configurações e reconfigurações espaciais e territoriais ao longo do tempo, e é um item de médio entendimento. Tanto o suporte quanto as alternativas foram estruturados com informações densas a respeito do contexto histórico trabalhado, que corresponde ao período em que a burguesia inglesa, ávida por matérias-primas, protagonizou uma especulação sobre as terras utilizadas por camponeses, levando ao chamado cercamento de terras coletivas e desocupadas.

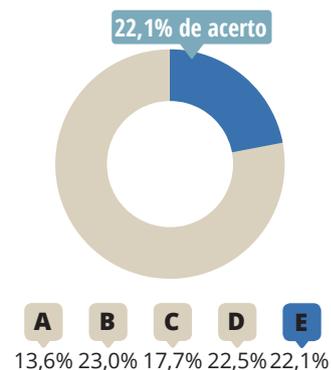
Os estudantes que marcaram a alternativa A, possivelmente, relacionaram a matéria-prima e as terras ocupadas pelos ingleses, descritas no texto, à política colonialista inglesa que se desenvolveu no século XIX.

A matéria-prima e a especulação presentes no texto podem ter estimulado os estudantes que assinalaram a alternativa B, a qual postula a exportação de produtos ingleses para várias partes do mundo.

A menção ao “capitalismo”, relacionado à “agricultura”, presente no suporte, pode ter levado o estudante a marcar a alternativa C.

Os estudantes que assinalaram a alternativa D, possivelmente, pensaram se tratar de um período em que os trabalhadores tinham consciência de seus direitos e se mobilizaram para reivindicá-los.

Acertaram os estudantes que assinalaram a alternativa E. Esses estudantes compreenderam que a política de cercamento dos campos ocasionou, na Grã-Bretanha, a mudança de camponeses para o trabalho em áreas industriais em virtude da indisponibilidade das terras que outrora eram ocupadas por eles.



(H120007F5) **Leia o texto abaixo.**

Encontro com a nação

[...] Para o ministro de Ciência e Tecnologia, Marco Antônio Raupp, a comemoração do dia 21 de abril é fundamental para a história do Brasil. A homenagem, para ele, o estimula a lutar pelos mesmos ideais perseguidos pelos Inconfidentes.

“Foi, talvez, o primeiro momento que o povo brasileiro se conscientizou da sua nacionalidade como nação. O movimento dos Inconfidentes caracteriza isso, é o encontro com a nação. A oportunidade de receber a Medalha da Inconfidência, neste dia, é uma grande honra. Tenho trabalhado no Ministério em muitas parcerias com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado, em especial. Isso só me estimula a trabalhar, cada vez mais, com o Estado de Minas Gerais, em função dos nossos projetos conjuntos pela modernização da sociedade brasileira em geral”, destacou Raupp. [...]

Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/festa-civica-encerra-as-comemoracoes-da-inconfidencia-mineira-em-ouro-preto/>>.

Acesso em: 9 maio 2013. Fragmento.

Segundo esse texto, a função da comemoração cívica do dia 21 de abril identifica-se com

- A) a economia.
- B) a memória.
- C) a religião.
- D) o folclore.
- E) o trabalho.

Este item tem como propósito identificar comemorações cívicas e religiosas por meio de imagens e textos variados. É um item de nível médio de dificuldade, pois o estudante precisa inferir a importância do evento conhecido como Conjuração Mineira (Inconfidência Mineira, sob o ponto de vista de uma historiografia mais antiga) para a História do Brasil, haja vista que as informações oferecidas pelo suporte demandam maior conhecimento do estudante para esse evento ocorrido no fim do século XVIII.

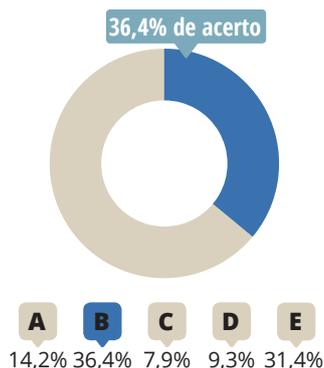
Os estudantes que optaram pela opção A, possivelmente, relacionaram a Conjuração Mineira à economia, e um exemplo é a cobrança do quinto, que impulsionou essa sedição, mas, apesar disso, o texto não se refere aos aspectos econômicos.

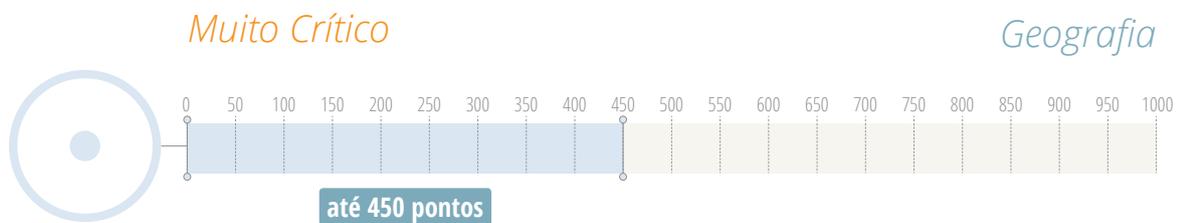
Acertaram o item os estudantes que marcaram a alternativa B, pois identificaram na Conjuração Mineira um evento que, hoje, constitui a memória do Brasil devido à importância histórica atribuída à ação de colonos de Minas Gerais.

Os estudantes que assinalaram a alternativa C podem ter relacionado a Conjuração Mineira à um evento religioso.

Muitas manifestações culturais brasileiras são constituintes do folclore, como o Bumba Meu Boi. Por isso, alguns estudantes possivelmente pensaram que a Conjuração Mineira trata de uma manifestação folclórica, e podem, inclusive, ter relacionado Tiradentes, um importante símbolo do movimento, a uma figura folclórica, levando a marcarem a alternativa D.

Ao ler a respeito de uma declaração do ministro do trabalho, estudantes podem ter pensado que a Conjuração Mineira consistiu em um evento relacionado a isso, a exemplo de uma mobilização por melhores condições de trabalho.





Os estudantes que apresentam esse Padrão de Desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram aquém do que seria esperado para esse período de escolarização. Assim, necessitam de intervenção e acompanhamento, para prosseguirem com sucesso na vida escolar.

Os estudantes da 1ª Série do Ensino Médio que estão neste Padrão de Desempenho são capazes de identificar paisagens a partir da leitura de imagens.

Os estudantes da 2ª Série do Ensino Médio identificam a paisagem geográfica do sertão nordestino e aspectos relacionados à cultura nordestina a partir de xilogravuras. Identificam, também, o frevo como parte do repertório cultural da região Nordeste.

Já os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, que se apresentam neste nível de desempenho, reconhecem os diferentes biomas brasileiros a partir de imagens, assim como diversos tipos de representações cartográficas. Estão neste padrão os estudantes que também reconhecem diferentes expressões culturais brasileiras.

(G110010F5) **Observe a imagem abaixo.**



Disponível em: <<http://www.essaseoutras.xpg.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2012. Fragmento.

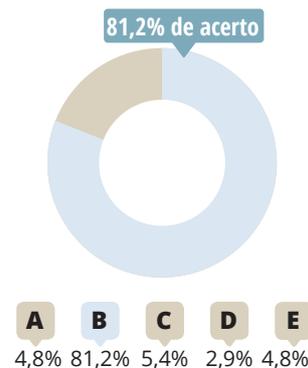
A manifestação cultural característica do estado de Pernambuco mostrada nessa imagem é o

- A) baião.
- B) frevo.
- C) maracatu.
- D) tambor de crioula.
- E) samba de roda.

A habilidade requerida por este item é a de correlacionar diferentes linguagens (arte gráfica, literatura, cinema, fotografia) como possibilidades de representação do mundo e de suas realidades socioespaciais. Em especial, o item busca aferir a capacidade de o estudante reconhecer manifestações culturais de uma população a partir da fotografia.

As expressões culturais tornam-se uma possibilidade no entendimento da relação da sociedade com o espaço geográfico, valorizando as representações simbólicas envolvidas em um complexo sistema, que envolve diversos objetos, atores, lugares e relações, no caso deste item, uma manifestação cultural característica do estado de Pernambuco.

A alternativa A indica o baião, que é um gênero musical cujo termo deriva de *baiano*, e que consiste em uma dança popular nordestina. Já era conhecido no interior do Nordeste do Brasil no final do século XIX, sendo executado em sanfonas pelo sertão. A coreografia do baião consiste, basicamente, na improvisação de movimentos. A quantidade de músicos pode variar, mas, predominantemente, são três que tocam



a sanfona, o triângulo e a zabumba. Desta forma, o estudante que assinalou essa alternativa pode ter confundido as expressões culturais nordestinas.

A alternativa B (gabarito) destaca o frevo, expressão cultural que está presente principalmente no estado de Pernambuco desde o século XIX. Além dos sons vibrantes dos saxofones, trombones e pandeiros, o frevo envolve uma maneira única de dançar, de confeccionar e de enfeitar roupas, sombrinhas e estandartes (bandeiras de cada grupo de frevo). Por isso, os estudantes que marcaram essa alternativa atingiram a habilidade de reconhecer manifestações culturais de uma população a partir da fotografia.

O maracatu é uma dança folclórica de origem afro-brasileira, típica do estado de Pernambuco. A expressão cultural surgiu em meados do século XVIII, a partir da miscigenação musical das culturas portuguesa, indígena e africana. Os maracatus, tradicionalmente, surgiram e se desenvolveram ligados às irmandades negras do Rosário. O estudante pode ter assinalado essa alternativa por ter confundido as expressões culturais de Pernambuco.

O tambor de crioula é uma dança comum no Maranhão. Desenvolvida com os dançadores em formação circular, a coreografia é executada de forma individual, e consiste em sapateios e requebros voluptuosos, com todo o corpo, terminando com a “punga”, batida no abdômen de outro participante da roda. Por ser um elemento cultural nordestino, pode ter levado à marcação dessa alternativa por parte dos estudantes.

O samba de roda é praticado, especialmente, no Recôncavo Baiano, com uma mistura de música, dança, poesia e festa. É tocado por um conjunto de pandeiro, atabaque, berimbau, viola e chocalho, acompanhado, principalmente, por canto e palmas. Por ser um elemento cultural nordestino, pode ter levado à escolha dessa alternativa por parte dos estudantes.

(G120031F5) **Leia o texto e observe a imagem abaixo.**

[...] é uma expressão musical, coreográfica, poética e festiva das mais importantes e significativas da cultura brasileira. Presente em todo o estado da Bahia, ele é especialmente forte e mais conhecido na região do Recôncavo, na faixa de terra que se estende em torno da baía de Todos os Santos. [...] Pode ser realizado em associação com o calendário festivo – caso das festas da Boa Morte, em Cachoeira, em agosto, de São Cosme e Damião, em setembro, [...] ao final de rituais para caboclos em terreiros de candomblé.

Disponível em: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=142>>. Acesso em: 24 abr. 2013. Fragmento.



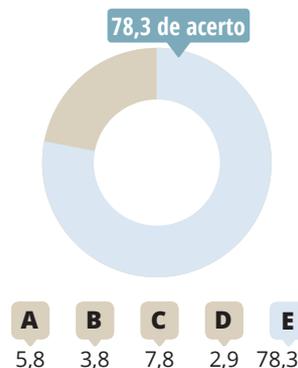
Disponível em: <<http://mundoafro.atarde.uol.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2013

Esse texto e essa imagem tratam de uma expressão cultural que caracteriza a territorialização de grupos afrodescendentes do estado da Bahia, que é

- A) a dança do coco.
- B) a quadrilha.
- C) o baião nordestino.
- D) o frevo.
- E) o samba de roda.

A habilidade avaliada por esse item é o reconhecimento, por parte do estudante, de expressões que caracterizam a territorialização de diversos povos. Para realizar esse objetivo, o item pede para o estudante reconhecer, dentre diversas manifestações artísticas, a que é característica dos grupos afrodescendentes no território do estado da Bahia.

Os estudantes que optaram pela alternativa A, possivelmente, se atentaram ao fato da dança do coco também ser uma manifestação artística característica do estado da Bahia e utilizar vestimentas coloridas na sua execução. No entanto, os estudantes que escolheram essa opção demonstraram não ter consolidado a habilidade do item. A dança tem em sua gênese raízes afrodescendentes, no entanto, ela é dançada em várias áreas do litoral nordestino, além de ter como característica o repique dos tamancos dos participantes, não sendo a manifestação artística presente no item.

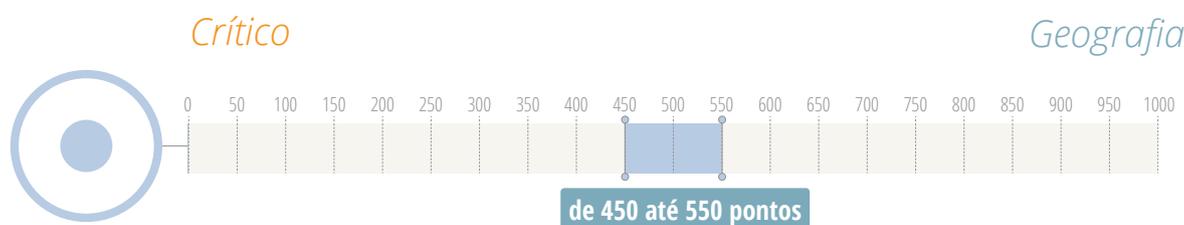


Já os estudantes que assinalaram o distrator B, possivelmente, se atentaram ao fato de a quadrilha ser uma dança amplamente praticada na região Nordeste. No entanto, esses estudantes demonstraram não possuir a habilidade pedida no item consolidada, pois a quadrilha é oriunda do continente europeu, trazida no século XIX como uma dança da aristocracia, popularizada posteriormente nas festas juninas, não sendo características de grupos afrodescendentes.

O distrator C foi marcado, provavelmente, pelo fato do baião ser uma dança comum em várias regiões do Nordeste, além de também se utilizar roupas coloridas para a sua execução. Porém, os estudantes que escolheram esse distrator, como o correto, demonstraram não ter a habilidade requisitada pelo item desenvolvida, pois o baião, apesar de ter raízes africanas na sua elaboração, é caracterizado por ser dançado em pares e acompanhado por instrumentos como a zabumba e a sanfona, não sendo a manifestação mostrada no item.

O distrator D, provavelmente, foi assinalado pelos estudantes que compreendem que o frevo é uma manifestação característica de regiões do Nordeste. No entanto esses estudantes demonstraram não ter desenvolvida a habilidade proposta no item, pois o frevo, apesar de possuir aspectos identitários de populações afrodescendentes, não é característica do estado da Bahia, e sim, de Pernambuco.

A opção E, o gabarito, foi marcada pelos estudantes que demonstraram ter consolidado a habilidade requerida pelo item. Eles reconhecem que a manifestação artística samba de roda é característica da territorialização de grupos afrodescendentes, por ser uma expressão de música, dança, poesia e festa, com elementos oriundos de grupos afrodescendentes, como, por exemplo, os instrumentos musicais, e ser realizada em festividades pertencentes ao candomblé.



Os estudantes que se apresentam neste Padrão de Desempenho demonstram apenas ter começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas essenciais e elementares ao período de escolarização em que se encontram.

Os estudantes da 1ª Série do Ensino Médio conseguem reconhecer o conceito de patrimônio cultural e a identificação de elementos do patrimônio imaterial brasileiro. Esses estudantes desenvolveram habilidades referentes ao domínio Espacialidades, temporalidades e suas dinâmicas, identificando características gerais das paisagens.

No que se refere ao domínio Natureza, ambiente e cultura, os estudantes conseguem compreender as dinâmicas dos problemas ambientais. Em relação ao domínio Sujeitos, identidades e alteridades, conseguem identificar a importância das migrações na constituição da paisagem de diferentes lugares. Em sua trajetória escolar, esse grupo de estudantes, ainda, necessita de acompanhamento para desenvolver habilidades que não foram alcançadas neste momento da escolarização.

Neste Padrão de Desempenho, os estudantes da 2ª Série do Ensino Médio desenvolveram habilidades básicas fundamentais para compreensão dos fenômenos geográficos. São capazes de identificar, por meio da leitura de mapa, a região mais povoada do Brasil. Identificam, também, elementos que compõem a paisagem em duas imagens distintas e áreas industriais em diferentes contextos. A partir da leitura de textos, os estudantes, neste padrão, identificam características da paisagem da caatinga. Eles são capazes de compreender características relacionadas à preservação ambiental, tais como o papel da população na diminuição dos danos causados pela produção de lixo e como a sociedade pode contribuir no processo de reciclagem.

Compreendem, ainda, a partir do suporte em leitura de texto, aspectos relacionados à contribuição de diversos povos para a formação da cultura brasileira; as transformações dos espaços geográficos, considerando as relações socioeconômicas e culturais de poder e as mudanças no espaço geográfico, a partir do desenvolvimento técnico científico informacional. Os estudantes reconhecem as iconografias representativas das paisagens geográficas e são capazes de analisar práticas de apropriação dos recursos naturais da sociedade. Observa-se, assim, que os estudantes transitam entre as habilidades de identificar e compreender processos e dinâmicas de diversos fenômenos geográficos.

Neste momento da escolarização, espera-se que o estudante da 3ª Série do Ensino Médio consiga fazer uma leitura criteriosa do mundo, usando, para tanto, os conceitos científicos trabalhados pela Geografia, assim como a linguagem gráfica e cartográfica. Neste Padrão de Desempenho encontram-se os estudantes que desenvolveram habilidades fundamentais para o reconhecimento das diferenças e desigualdades do mundo, expressas geograficamente.

Dessa forma, os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho compreendem o uso das tecnologias da informação nas transformações do mundo contemporâneo, assim como as características de distintas identidades territoriais. São capazes, ainda, de reconhecerem o papel de diferentes instituições internacionais e a importância das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. Reconhecem as diferentes ações que contribuem para a melhor qualidade de vida da população, como, também, são capazes de analisar distintos dados demográficos.

(G100015F5) **Leia o texto abaixo.**

Todo rio ou corpo d'água tem uma área em todo seu entorno que costuma inundar em determinadas épocas do ano ou quando há um índice de precipitação muito grande aumentando a vazão e causando um transbordamento.

Portanto, essas inundações [...] são muito comuns e são fenômenos naturais que ocorrem em todos os corpos d'água.

O problema é que com a construção de cidades à beira de rios, que não respeitam este limite natural de transbordamento, este fenômeno natural pode causar transtornos e até se tornar muito perigoso [...].

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/hidrografia>>. Acesso em: 8 jul. 2013. Fragmento.

Esse texto indica uma consequência da ação humana, que é a

- A) enchente.
- B) esgotamento do solo.
- C) inversão térmica.
- D) poluição do solo.
- E) poluição hídrica.

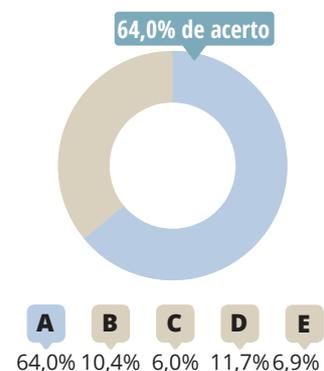
Este item tem o objetivo de verificar a habilidade do estudante em relacionar as dinâmicas da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia) às transformações humanas do espaço geográfico.

Para responder a este item, os estudantes desenvolveram as habilidades mínimas do conhecimento geográfico, como compreender as relações entre a natureza e o espaço. Os estudantes precisam compreender a relação entre a ação antrópica e o desencadeamento de impactos ambientais e reconhecer como os processos de industrialização e urbanização interferem na dinâmica natural do espaço/localidade e como isso pode afetar a sociedade.

A partir da interpretação do texto, o estudante deverá ser capaz de identificar a ação humana responsável pela degradação ambiental.

Os estudantes que marcaram a alternativa A (o gabarito) associaram corretamente as ações antrópicas ao desencadeamento das enchentes. O texto cita a construção de cidades nas áreas de várzea, sem o distanciamento adequado do rio, e, por consequência disso, apresenta como recorrente o acontecimento de enchentes em diversas áreas. Apesar das enchentes dos rios serem um fenômeno natural, a ação do homem em suas proximidades agrava esse mecanismo, tornando suas consequências catastróficas.

Os estudantes que marcaram a alternativa B (incorreta) associaram a ação humana com o esgotamento do solo. Ao optar por essa resposta, o estudante pode ter associado o desgaste do solo com



as construções em área inadequada nas cidades, que são resultado do processo de urbanização. Além disso, o estudante pode ter relacionado o desgaste do solo com a elevada precipitação em determinados meses do ano, como o texto descreve.

Os estudantes que marcaram a alternativa C (incorreta) desconhecem que a inversão térmica é um fenômeno atmosférico resultante da poluição do ar. Eles também podem ter associado o fenômeno da inversão térmica com a variação do índice de precipitação, relacionando-a à alteração da temperatura do local.

Os estudantes que marcaram a alternativa D (incorreta) podem ter relacionado a poluição dos solos ao aumento das construções nas cidades, consequência do aumento populacional, já que, quanto maior a população de um lugar, maior será a produção de lixo. Os lixões são os grandes responsáveis pela poluição dos solos.

Os estudantes que marcaram a alternativa E (incorreta) podem ter associado o transbordamento dos rios com o excesso de dejetos e sua consequente poluição.

(G110005E4) **Observe o mapa abaixo.**



Disponível em: <<http://oguiadobrasil.blogspot.com.br/2010/06/densidade-demografica.html>>. Acesso em: 11 abr. 2012. *Adaptado para fins didáticos. (G110005E4_SUP)

A partir desse mapa, constata-se que a região mais povoada é a

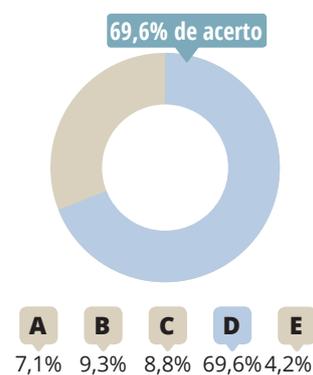
- A) Centro-Oeste.
- B) Nordeste.
- C) Norte.
- D) Sudeste.
- E) Sul.

O item acima avalia a habilidade de reconhecer os fenômenos demográficos a partir da seleção, comparação e interpretação de dados.

Para responder a este item, o estudante precisa ter a habilidade de interpretar mapas, sendo possível, a partir disso, reconhecer a distribuição populacional pelo Brasil. Além disso, para compreender tal informação, o estudante precisa ter o conhecimento de que o valor da população relativa de um lugar é obtido pela divisão entre a área territorial e o número total de habitantes de um determinado local. Dessa forma, a população relativa vai ser expressa por hab/km², indicando a região mais povoada.

Os estudantes que marcaram as alternativas incorretas (A, B, C e E) não desenvolveram a habilidade de interpretação de mapas, e desconhecem o conceito de povoado, pois não associaram o maior valor da população relativa com a mais povoada, expressa no mapa pelo número de hab/km².

Os estudantes precisam ler no mapa as informações que indicam o número de hab/km² para identificar a região mais povoada do Brasil. Os estudantes que marcaram a alternativa A não identificaram a região mais povoada indicada pelos valores no mapa, e marcaram a Região Centro-Oeste como a mais povoada, por terem levado em conta



apenas a densidade demográfica do Distrito Federal, que é a maior entre as Unidades da Federação.

Os estudantes que marcaram a alternativa B não possuem a habilidade de interpretar um mapa e ignoraram os valores da população relativa expressos nesse documento. Para marcar essa alternativa, os estudantes podem ter relacionado o povoamento do Nordeste com o processo de colonização, que teve início nessa região, ou ainda, ter identificado o Nordeste como a região mais povoada diante do seu maior número de estados, comparado com as demais regiões.

Os estudantes que marcaram a alternativa C podem ter relacionado o povoamento somente com a extensão territorial da região Norte, associando o maior povoamento com a maior extensão, pois a área territorial também é um elemento integrante do cálculo da população relativa, juntamente com o valor da população absoluta.

Ao marcar a alternativa D, a correta, o estudante indica que desenvolveu a habilidade fundamental para a resolução do item, que é a leitura e interpretação do mapa. Além disso, o estudante tem o domínio dos conceitos demográficos, como o conceito de “povoado”, que foi expresso no mapa com os valores da população relativa.

Os estudantes que marcaram a alternativa E ignoraram os valores expressos no mapa. Eles podem ter associado a menor extensão territorial da região Sul com o maior número de habitantes por km², ou seja, se a região é a menor do Brasil, vai apresentar mais pessoas por km².

Geografia - 2ª Série

(G110001F5) **Observe a imagem abaixo.**



Disponível em: <<http://www.vocerealmentesabia.com/2013/01/capoeira-luta.html>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

Segundo essa imagem, a identidade de grupos afrodescendentes é expressa por meio das

- A) atividades econômicas.
- B) cerimônias religiosas.
- C) edificações históricas.
- D) expressões culturais.
- E) lendas folclóricas.

A habilidade requerida neste item é o reconhecimento, por parte do estudante, das territorialidades como expressões identitárias de grupos diversos. Para alcançar esse objetivo, o item solicita, a partir da imagem de um jogo de capoeira, a identificação da natureza desta prática, que é parte representante da identidade afrodescendente no País.

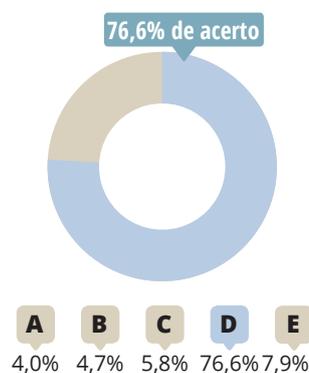
Os estudantes podem ter assinalado o distrator A por considerar a capoeira como uma prática que fornece renda aos seus adeptos, por meio do oferecimento de aulas e de apresentações para entretenimento, não compreendendo que a capoeira representa a identidade afrodescendente por ser uma expressão de sua cultura.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator B por compreenderem que a capoeira, por ser associada à prática do candomblé, trata-se de uma cerimônia dessa religião. No entanto, apesar de a capoeira ter de fato uma ligação com o candomblé, ela é uma prática independente, expressando a identidade afrodescendente por meio da conexão entre luta, dança e música.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator C por não conhecerem o significado da palavra “edificações” e também pelo fato de a capoeira ser realizada há pelo menos dois séculos, considerando-a um componente da história do País. Porém, a capoeira não é uma forma de edificação, que consiste na construção de prédios, casas, dentre outros, mas uma expressão imaterial da cultura afrodescendente.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, a alternativa D, apresentam consolidada a habilidade de reconhecer as territorialidades como expressões identitárias de grupos diversos, pois identificaram que a capoeira é uma expressão da cultura das populações afrodescendentes brasileiras, uma vez que une aspectos de dança, arte marcial e música, características dessas populações na sua prática.

Os estudantes que assinalaram a opção E podem tê-la escolhido pela presença da capoeira em lendas e histórias contadas pelas populações afrodescendentes sobre seus ancestrais. Porém, a capoeira não é considerada uma expressão cultural por ser uma lenda, mas por apresentar elementos de dança, música e arte marcial específicos da cultura da população afrodescendente do Brasil.



(G120009F5) **Leia o texto abaixo.**

A reciclagem é uma técnica que visa reaproveitar objetos já utilizados e descartados para dar origem a um novo [...]

No meio ambiente, a reciclagem diminui a quantidade de lixo depositado, a poluição do solo, da água e do ar, prolonga a vida útil de aterros sanitários.

Na economia, a reciclagem diminui a necessidade de utilização de recursos naturais, promove a comercialização de produtos reciclados, incentiva a competitividade.

Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/reciclagem.htm>>. Acesso em: 22 maio 2013. Fragmento.

Com base neste texto, uma atitude que contribui para a qualidade de vida é a

- A) armazenagem do lixo a céu aberto.
- B) construção de aterros controlados.
- C) diminuição do lixo produzido.
- D) reutilização do lixo produzido.
- E) transformação do lixo em energia.

O item busca aferir a capacidade do estudante em compreender o papel do cidadão nas práticas de preservação ambiental. Em especial, o item trabalha com a identificação de atitudes dos cidadãos que contribuem para qualidade de vida ambiental, por meio de um texto sobre a reciclagem.

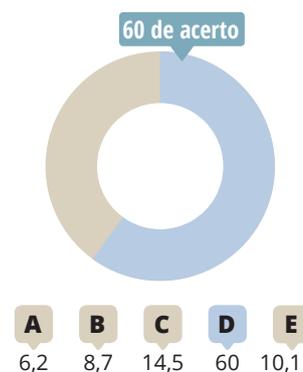
A alternativa A indica os lixões, que são utilizados por meio de depósitos do lixo a céu aberto, apresentando uma atitude que degrada a qualidade de vida ambiental. Pode-se aferir que a marcação dessa opção evidencia a não compreensão da necessidade de atitudes para a manutenção dessa qualidade de vida.

A alternativa B aponta para a construção de aterros controlados, onde o lixo é coberto por terra, mas sem procedimentos de impermeabilização do solo. Já o suporte faz referência à prática de reciclagem, mostrando que os estudantes não diferenciaram as diferentes formas de destinação dos lixos.

A alternativa C indica a diminuição do lixo produzido mediante a redução do consumo como atitude que contribui para a qualidade de vida. O estudante que marcou a alternativa não compreendeu a atividade de reciclagem apresentada pelo suporte, demonstrando dificuldade em diferenciar as diferentes práticas de destinação final dos lixos.

A alternativa D, o gabarito, apresenta a reutilização do lixo produzido como forma de contribuição para a qualidade de vida. Os estudantes que assinalaram esta alternativa demonstram compreender que a reciclagem diz respeito ao reaproveitamento de lixo, como aponta o suporte.

A alternativa E aponta a prática de transformação do lixo em energia, todavia o texto não faz referência à transformação do lixo em energias, como a biomassa. Os estudantes não souberam relacionar uma atitude que contribui para a qualidade de vida com o suporte do item.





Neste nível, os estudantes demonstram ter desenvolvido mais habilidades no que diz respeito à quantidade e no que se refere à complexidade, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos para sua aquisição. Além das apresentadas no Padrão de Desempenho anterior, esses estudantes ampliaram o leque das habilidades em todos os domínios.

Em relação ao domínio Memória e representações, os estudantes, da 1ª Série do Ensino Médio, compreendem o caráter ideológico das representações da superfície terrestre e identificam, em mapas, a divisão territorial entre países. A habilidade consolidada referente ao domínio Sujeitos, identidades e alteridades é a compreensão da importância dos processos de migração internacional nas formações territoriais.

No domínio Natureza, ambiente e cultura, esses estudantes conseguem executar tarefas mais complexas, por exemplo, compreender como as mudanças tecnológicas ressignificam a vida social e o mundo do trabalho. Compreendem os efeitos nocivos da industrialização ao meio ambiente e analisam as ações humanas que conduzem a degradação ambiental em áreas residenciais.

Já sobre o domínio Trabalho, economia e sociedade foi consolidada a habilidade de identificar características do funcionamento do sistema capitalista.

Esses estudantes desenvolveram habilidades básicas esperadas para este período de escolarização. Além disso, transitam entre as diferentes disciplinas que integram a área de Ciências Humanas.

Os estudantes da 2ª Série do Ensino Médio que se encontram neste Padrão de Desempenho desenvolveram habilidades importantes para a compreensão dos fenômenos geográficos e da sua importância na leitura e interpretação do mundo, caracterizando, assim, um Padrão de Desempenho considerado básico. Identificam, também, como os projetos de modernização dos grandes centros urbanos brasileiros contribuíram para a segregação socioespacial.

Esses estudantes são capazes de identificar diferentes representações dos fenômenos geográficos, a partir de mapas temáticos e atitudes que contribuem para qualidade de vida ambiental. São capazes de reconhecer aspectos da cultura na formação socioespacial e de relacionar os impactos ambientais às ações do homem. Reconhecem, ainda, as transformações ocasionadas pelos agentes que atuam no espaço geográfico. Compreendem aspectos da identidade de dado grupo étnico de determinado lugar, assim como compreendem, a partir da leitura de textos, os processos de identificação territorial.

Os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio que se encontram neste Padrão de Desempenho desenvolveram habilidades importantes para a compreensão dos fenômenos geográficos e da sua importância na leitura e interpretação do mundo, caracterizando, assim, um Padrão de Desempenho considerado básico.

Eles desenvolveram diferentes habilidades do campo da identificação de fenômenos, processos e dinâmicas geográficas, tais como: diferentes tipos de mapas, diferentes realidades geográficas, características de diferentes organizações internacionais, características das redes informacionais e diferentes regionalizações do território brasileiro.

Avançando no domínio de conhecimentos pertinentes a uma leitura criteriosa da totalidade do espaço geográfico, os estudantes foram capazes de reconhecer os aspectos geográficos na formação dos tecnopolos, assim como as características da globalização e da multipolaridade global. Reconhecem também diferentes práticas de preservação e recuperação ambiental e processos e dinâmicas que provocam a poluição ambiental.

Os estudantes ainda compreendem diferentes aspectos geográficos da realidade, entre eles, características do atual período da globalização e de aspectos da disputa territorial entre palestinos, israelenses e da região dos Bálcãs. Compreendem, também, o processo migratório brasileiro e conseguem analisar diferentes tipos de gráficos demográficos.

(G110009F5) **Leia o texto abaixo.**

A robotização na produção industrial

As indústrias estão, cada vez mais, introduzindo robôs no processo produtivo. Essas máquinas são programadas para executar movimentos rápidos, padronizados e eficazes, aumentando, assim, a produção final. [...]

Conforme dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), aproximadamente 85 mil robôs são introduzidos anualmente nas indústrias em todo o mundo. Estima-se que existam mais de 800 mil robôs exercendo o trabalho que poderia empregar aproximadamente dois milhões de pessoas.

Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/a-robotizacao-na-producao-industrial.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2013. Fragmento.

De acordo com esse texto, a robotização da produção industrial promove

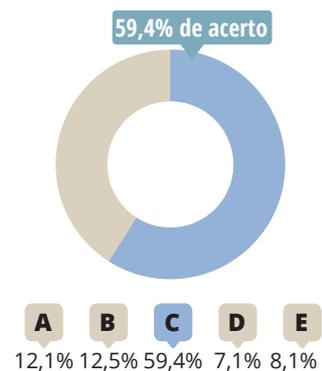
- A) a diversificação da cadeia produtiva.
- B) a rigidez nas relações trabalhistas.
- C) o aumento do desemprego estrutural.
- D) o fortalecimento do movimento sindical.
- E) o processo de desconcentração industrial.

A habilidade requisitada por este item é o reconhecimento, por parte do estudante, das transformações técnicas e geográficas no mundo do trabalho. Para a realização desse aferimento, o item apresenta um texto sobre o aumento da robotização na produção industrial e pede o reconhecimento de uma consequência desse processo.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator A por entenderem que o aumento da quantidade de robôs nas indústrias ocasiona a diversificação de produtos confeccionados por elas, sendo que a sua presença objetiva o aumento da produção, e não a diversificação da cadeia produtiva.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator B por compreenderem que o maior número de robôs na produção industrial gera um trato mais rígido com os trabalhadores remanescentes, devido à pressão por maior produtividade. No entanto, a presença dos robôs na indústria gera a flexibilização das relações trabalhistas, devido à menor oferta de empregos.

Os estudantes assinalaram o gabarito C por terem desenvolvido a habilidade de reconhecer as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, ao compreenderem que o aumento do número de robôs na produção industrial gera a diminuição dos postos de trabalho ocupados por seres humanos. Como consequência disso,



muitos trabalhadores são demitidos para que suas atividades sejam realizadas por máquinas, promovendo o aumento do desemprego do tipo estrutural.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator D por entenderem que a diminuição dos postos de trabalho, gerados pela crescente inserção de robôs na produção industrial, gera uma maior atuação dos sindicatos pela manutenção dos empregos e por melhores condições de trabalho. Porém, com a diminuição dos postos de trabalho, observa-se uma precarização das relações trabalhistas, resultando no enfraquecimento dos sindicatos.

Os estudantes podem ter assinalado o distrator E por entenderem que a presença crescente de robôs na produção facilita a migração das indústrias para outras regiões, por não gerarem encargos como demissões e processos de transferência de trabalhadores. Entretanto, a descentralização industrial está relacionada a outros fatores, como as vantagens sindicais e o aumento do custo de manutenção em grandes cidades.

(G120001F5) A partir da segunda metade do século XX, com a união entre técnica e ciência e a intensificação da importância das tecnologias de informação, forma-se o meio técnico científico informacional, que proporcionou transformações nas dinâmicas territoriais. Dentre essas transformações, está o surgimento de regiões – como o Vale do Silício nos Estados Unidos – que passam a concentrar atividades de pesquisa e de desenvolvimento de tecnologia de ponta como a informática e a biotecnologia.

Esse texto trata da

- A) criação de tecnopolos.
- B) desconcentração industrial.
- C) formação de fluxos migratórios.
- D) integração de redes modais.
- E) origem da agroindústria.

Esse item busca aferir se o estudante consolidou a habilidade de relacionar as transformações territoriais aos elementos do meio técnico-científico-informacional. Para isso, é apresentada uma situação-problema que relaciona o processo de formação do meio técnico-científico-informacional com uma transformação territorial que lhe é característica, que são os tecnopolos.

O gabarito A, quando escolhido pelos estudantes, demonstra que eles apresentam a habilidade pedida pelo item consolidada, pois relacionam o contexto onde ocorre a união entre técnica e ciência na produção de tecnologias avançadas, que caracteriza o período técnico-científico-informacional com o surgimento de polos de produção de alta tecnologia, os tecnopolos.

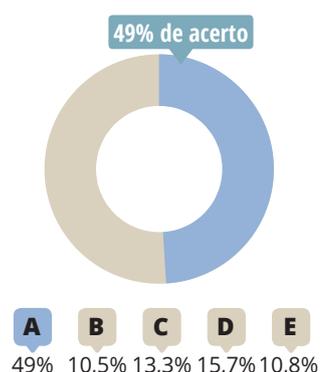
Já o distrator B foi assinalado pelos estudantes, provavelmente, por compreender que o surgimento de áreas industriais de pesquisa e produção de tecnologia promoveu a saída das indústrias das regiões que anteriormente concentravam essa atividade. Porém, a desconcentração industrial não é provocada pelo surgimento de pólos tecnológicos, mas pela guerra fiscal promovida entre áreas que tem interesse em alocar indústrias, oferecendo facilidades fiscais e isenção de impostos para atraí-las.

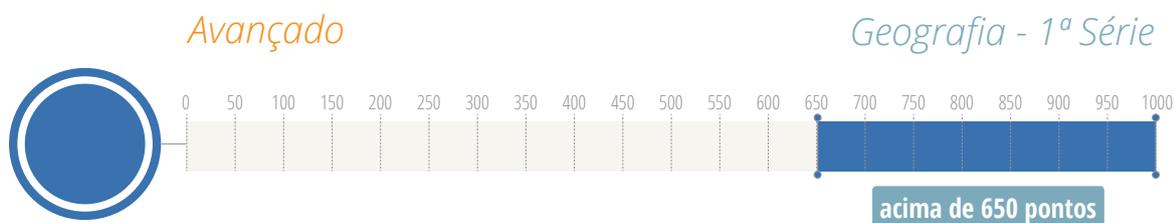
O distrator C foi marcado pelos estudantes, possivelmente, por entenderem que o surgimento de polos de tecnologia de ponta promoveu o desenvolvimento das áreas onde estão instalados, atraindo pessoas de outros lugares em busca de oportunidades de emprego. No entanto, o texto

expõe como a união da ciência e técnicas industriais na produção de tecnologia de ponta na formação de pólos tecnológicos, não sendo uma consequência desse processo os fluxos populacionais.

O distrator D foi assinalado pelos estudantes, possivelmente, por entenderem que a instalação de polos de tecnologia de ponta promoveu a criação de meios de transporte mais eficientes, o que possibilitou uma maior integração entre as redes de transporte. Entretanto, o texto não trata sobre a relação do meio técnico-científico-informacional e a integração das diferentes vias de transporte, e sim sobre a união da ciência e tecnologia na produção de territórios produtores de tecnologia de ponta.

Por último, o distrator E foi assinalado pelos estudantes possivelmente por entenderem que o meio técnico-científico-informacional proporcionou o surgimento de novas tecnologias, expandindo essas inovações para o campo, onde as tecnologias de produção agrícola possibilitaram o surgimento das agroindústrias. Porém, o texto não trata sobre a origem da agroindústria, e sim do surgimento dos tecnopolos no período técnico-científico-informacional.





Neste Padrão de Desempenho, os estudantes revelam-se capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas, envolvendo maior grau de análise e interpretação de textos, imagens e situações-problemas.

No domínio Formas de conhecer e suas apropriações, os estudantes, da 1ª Série do Ensino Médio, reconhecem a importância dos recursos naturais como instrumentos de dominação espacial e territorial. Reconhecem, também, a importância das técnicas no uso dos recursos naturais como instrumentos de dominação territorial em diferentes períodos históricos.

No que se refere ao domínio Sujeitos, identidades, alteridades, os estudantes deste padrão reconhecem a pluralidade cultural brasileira, identificando suas manifestações e representações.

Em relação ao domínio Relações e formas de poder, esses estudantes compreendem diferentes formas territoriais de organização de sistemas políticos. Em Memória e representações, operam com cálculos de escala em mapas.

Neste Padrão de Desempenho, os estudantes, da 2ª Série do Ensino Médio, apreenderam conceitos mais refinados da Geografia escolar, e, assim, conseguem compreender alterações em espacialidades distintas, tanto em uma escala interpretativa local como em escalas regionais e globais.

Os estudantes identificam as transformações territoriais promovidas por mudanças técnicas, assim como identificam distintas informações transmitidas por mapas temáticos. São capazes de identificar um conjunto de características relacionadas aos fenômenos migratórios, causas do êxodo rural e do movimento pendular. Os estudantes identificam, a partir da leitura de mapas, as mesorregiões do Estado da Bahia.

A partir da leitura de textos, eles compreendem aspectos relacionados à divisão de territórios no período da Guerra Fria, assim como diversos aspectos relacionados à configuração do espaço mundial a partir da constituição da bipolaridade mundial. Reconhecem, ainda, as transformações técnicas e geográficas do mundo do trabalho. Compreendem, também, as características do processo de mecanização da produção e fatores relacionados à constituição da linha de produção fordista.

São capazes, ainda, de compreenderem as transformações do espaço geográfico considerando a leitura e interpretação de diferentes imagens. Compreendem aspectos relacionados às inovações que possibilitaram o avanço técnico da cartografia. São capazes, também, de estabelecer correlação de dados demográficos apresentados em diferentes pirâmides etárias, assim como estabelecer comparação entre diferentes mapas temáticos.

Os estudantes reconhecem elementos do patrimônio material ou imaterial do espaço geográfico para a compreensão da identidade nacional ou regional do Brasil e reconhecem as consequências da urbanização do espaço mundial. Estabelecem comparação entre diferentes efeitos das mudanças ambientais globais em diversos locais.

No Padrão de Desempenho Avançado, os estudantes, da 3ª Série do Ensino Médio, destacam-se pela consolidação de habilidades mais sofisticadas para a compreensão dos fenômenos geográficos. Neste padrão estão os estudantes que identificam problemas decorrentes da urbanização e identificam diferentes manifestações culturais.

Os estudantes são capazes de reconhecer um conjunto de fenômenos, processos e dinâmicas pertinentes à leitura do espaço geográfico. Reconhecem características geopolíticas da hegemonia dos Estados Unidos e, também, características da Guerra Fria. Assim como os processos de formação territorial de diferentes povos. No âmbito da geografia econômica, ainda, reconhecem características dos blocos econômicos e de diferentes processos de regionalização brasileiros.

Compreendem também o processo de degradação ambiental e de resistência e lutas contra a degradação ambiental.

As habilidades analíticas, em sua maioria, estão neste Padrão de Desempenho. Os estudantes são capazes de analisar: dados estatísticos sobre a expectativa de vida da população, assim como diferentes informações demográficas; o contexto geográfico dos fluxos econômicos; transformações no espaço geográfico; mapas que representam o território baiano e, por fim, analisam transformações socioespaciais promovidas pela revolução verde.

(G100022F5) **Leia o texto abaixo.**

A aquisição de informações via satélite – uma ferramenta inicialmente científica e militar – migrou para quase todos os campos da atividade econômica, povoando nosso cotidiano. O noticiário diário da televisão apresenta a previsão do tempo do dia seguinte com uma imagem de satélite. Recentemente, imagens do ciclone Catarina e da guerra no Iraque eram publicadas diariamente nos jornais. [...]

Na medida em que os dados obtidos pela tecnologia do sensoriamento remoto contribuem na análise e no monitoramento dos ambientes, destacando os impactos provocados por fenômenos naturais e antrópicos, ela é um instrumento para a compreensão e conscientização dos problemas ambientais [...].

Disponível em: <<http://www.ofitexto.com.br/anaveespecialnoe/05.htm>>. Acesso em: 9 jul. 2013. Fragmento.

A partir do texto, infere-se que as informações via satélite, inicialmente, eram utilizadas

- A) na difusão de notícias pelos telejornais.
- B) na troca de dados através da internet.
- C) no fornecimento de informações demográficas.
- D) no intuito de reconhecer o território do adversário.
- E) no monitoramento de reservas ambientais.

A habilidade requerida neste item é a de compreender a importância das representações cartográficas como estratégia para reconhecimento de diferentes realidades socioespaciais. Sendo assim, o item busca trabalhar a capacidade do estudante em relacionar as representações cartográficas às diferentes intencionalidades.

O uso de elementos da cartografia é de suma importância nos estudos geográficos, pois contribui para a representação do espaço. Desta forma, a imagem de satélite torna-se essencial para a obtenção de informações e, no caso específico deste item, interliga a inicial obtenção de informações via satélite às questões de poder.

A alternativa A aponta para a utilização inicial das informações via satélite, com o objetivo de difundir notícias pelos telejornais. Todavia, o uso de satélites para a difusão de notícias pelos telejornais é mais recente do que o uso para fins militares. Isso pode ter confundido os estudantes, fazendo com que alguns assinalassem essa alternativa.

A alternativa B destaca a troca de dados por meio da Internet. O uso de satélites para essa troca é mais recente do que o uso para fins militares. Dessa forma, uma das possibilidades para a escolha dessa alternativa pelos estudantes é a falta de atenção para o comando, que pede a origem do uso das imagens de satélites.

A alternativa C indica as informações via satélite como fornecedoras de dados demográficos. O desenvolvimento de técnicas, como o



sensoriamento remoto, possibilitou a difusão dessa representação cartográfica. Entretanto, o uso de satélites para o fornecimento de informações demográficas é mais recente do que o uso para fins militares.

A alternativa D (gabarito) apresenta a possibilidade de reconhecimento de territórios por meio do uso de satélites, o que é ressaltado no suporte quando este indica que, inicialmente, as informações via satélite eram de cunho científico e militar. Sendo

assim, acredita-se que o estudante atingiu a habilidade aferida pelo item.

O monitoramento de reservas ambientais é uma possibilidade advinda do uso de satélites, porém é mais recente do que o uso para fins militares. O estudante que não se atenta ao período solicitado, ou até mesmo por ser um tema da mídia, ao uso de tecnologias no monitoramento, assinala incorretamente a alternativa E.

Geografia - 1ª Série

(G100008F5) **Leia o texto abaixo.**

Em termos ambientais, as consequências da monocultura afetam o equilíbrio ecológico. Por exemplo, para garantir a produtividade, aumenta-se o uso de agrotóxicos e outros insumos que podem impactar o solo, contaminar lençóis freáticos e prejudicar a saúde dos trabalhadores.

Assim, a Revolução Verde aconteceu a todo vapor, com foco no aumento da produtividade, e sem preocupação com os efeitos sociais, ambientais e culturais dela decorrentes. [...]

Disponível em: <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp>>. Acesso em: 17 abr. 2013. Fragmento.

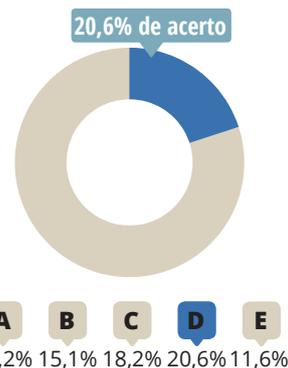
Com base nesse texto, constata-se que um mecanismo tecnológico responsável por transformações ambientais é a

- A) agricultura de subsistência.
- B) extração de minerais.
- C) industrialização das cidades.
- D) mecanização do campo.
- E) urbanização crescente.

O item acima busca aferir a habilidade de o estudante reconhecer as transformações nas paisagens da Terra, em tempos diversos, a partir da associação das forças naturais e/ou das ações humanas. Nesse sentido, enfatiza a capacidade de identificação dos mecanismos tecnológicos que produzem as transformações ambientais.

A sociedade interfere na natureza, promovendo transformações em diferentes contextos e escalas. O grau de interferência será relacionado ao desenvolvimento do meio técnico-científico. Sendo assim, os distintos mecanismos tecnológicos terão sua relevância revelada, no caso desse item, o processo de mecanização do campo.

A alternativa A indica a agricultura de subsistência, ou seja, uma forma de produção de alimentos baseado no trabalho familiar, visando, em



especial, o seu sustento. Uma característica dessa produção é o uso de instrumentos tradicionais, como o arado e a enxada, não podendo ser relacionado aos elementos apresentados pelo suporte. O desconhecimento sobre o emprego de técnicas tradicionais no cultivo da agricultura de subsistência é um dos fatores que permitiu que alguns estudantes assinalassem essa alternativa.

A alternativa B aponta a atividade de extração de minerais como o mecanismo tecnológico responsável pelas transformações ambientais apresentadas pelo suporte do item. Todavia, o item expressa características da atividade agroindustrial, indicando que o estudante não consegue diferenciar o desenvolvimento tecnológico das atividades do extrativismo mineral com o da agricultura.

A alternativa C assinala o processo de industrialização da cidade como o mecanismo tecnológico responsável pelas transformações ambientais. A industrialização é um fator que desencadeou profundas transformações, tanto positivas, como o aumento da produção de alimentos, quanto negativas, como o aumento da poluição. Entretanto, o texto utilizado para suporte indica o processo de industrialização do campo, com o advento da revolução verde e do seu pacote tecnológico, e não das cidades. Os estudantes que

assinalaram essa alternativa podem ter se atentado somente ao processo de industrialização, não o relacionando à sua influência na atividade agrária.

A alternativa D (gabarito) apresenta o processo de mecanização do campo que decorreu da Revolução Verde. Esse processo se desenvolveu com a introdução de maquinários, como as colheitadeiras e os tratores, a fim de aumentar a produtividade agrícola. Além disso, o uso de agrotóxicos e outros insumos faz parte de mecanismos tecnológicos que promoveram transformações socioambientais no espaço rural. Os estudantes que assinalaram essa alternativa conseguiram atingir a habilidade requerida pelo item.

A urbanização está ligada ao crescimento dos centros urbanos, sendo um processo cada vez mais importante no território brasileiro. De uma forma geral, promove mudanças sociais, econômicas, políticas e de mecanismo tecnológico. Pela sua importância e pela integração que mantém com a agricultura moderna (por intermédio do comércio e de serviços) pode levar alguns estudantes a assinalar a alternativa E.

(G100001F5) **Leia o texto abaixo.**

Patrimônio Material

O patrimônio material protegido pelo Iphan, com base em legislações específicas, é composto por um conjunto de bens culturais [...]. Eles estão divididos em bens imóveis como os núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. [...]

Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12297&retorno=paginalphan>>. Acesso em: 12 nov. 2012. Fragmento.

Com base nesse texto, um exemplo de patrimônio material do estado da Bahia está representado na imagem



Disponível em: <http://www.comunicacao.ba.gov.br/fotos/2009/02/23/carnaval-de-maragogipe-e-patrimonio-imaterial-da-bahia/folder_contents>. Acesso em: 12 nov. 2012.



Disponível em: <<http://vapordecachoeira.blogspot.com.br/2010/11/cachoeira-prepara-homenagem-irmandade.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.



Disponível em: <<http://abaixoracismo.blogspot.com.br/2012/10/cultura-capoeira-nahistoria-do-brasil.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.



Disponível em: <<http://pernambucomaravilhas.wordpress.com/sugestoes-dia-do-frevo/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.



Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/juciaracastro/6217481003/>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

A habilidade requerida por este item é a compreensão da importância dos patrimônios materiais e imateriais para a Humanidade, a partir de identificação da materialidade ou imaterialidade dos patrimônios.

Para atender essa habilidade, o item pede que o estudante identifique, a partir de uma definição de patrimônio material, qual das imagens elencadas apresenta um exemplo de patrimônio condizente com ela.

Os estudantes que assinalaram o distrator A, provavelmente, compreenderam que os foliões do carnaval de Maragogipe, por utilizarem apetrechos característicos dessa festa, como as roupas e as máscaras, sejam parte do patrimônio material do estado da Bahia, sendo que o Carnaval de Maragogipe é reconhecido como um patrimônio pelo seu conjunto de expressões artísticas, que são características imateriais.

Os estudantes assinalaram o distrator B, possivelmente, por entenderem que a Festa, da Boa Morte, da cidade de Cachoeira, com suas vestimentas e práticas religiosas características, é uma manifestação material da cultura da Bahia, sendo, por isso, parte do seu patrimônio material. Porém, a Festa, da Boa Morte, de Cachoeira é considerada um patrimônio imaterial, devido à importância de seus elementos religiosos para a cultura da Bahia.

Os estudantes assinalaram o distrator C por compreenderem que a capoeira, por ser uma atividade corporal que envolve o uso de instrumentos musicais de origem africana e vestimentas que remetem aos escravos, é uma prática que se materializa no espaço da Bahia,

sendo um patrimônio material. No entanto, a capoeira é reconhecida como patrimônio imaterial por ser uma prática de dança, música e arte marciais.

Os estudantes que assinalaram o distrator D concluíram que o frevo, por ser uma dança que apresenta elementos específicos, como a utilização das roupas e da sombrinha, é uma manifestação artística que se materializa no espaço, constituindo-se em um patrimônio material. Entretanto, o frevo é uma expressão cultural reconhecida como patrimônio imaterial por ser uma forma de dança e de música.

Os estudantes que assinalaram o gabarito E demonstraram ter a habilidade de compreensão da importância dos patrimônios da humanidade consolidada, ao identificar a materialidade ou imaterialidade dos patrimônios, pois reconhecem que a igreja Ordem Primeira do Carmo é um bem imóvel construído na cidade de Salvador, e que, devido ao seu valor religioso, histórico e arquitetônico, constitui-se em um patrimônio material do estado da Bahia.



(G120003F5) **Leia o texto abaixo.**

A maior cidade do Brasil, São Paulo, é atualmente a 33ª no ranking das cidades globais [...] O estudo leva em conta critérios como número de corporações globais no local, negócios gerados, fluxo de produtos ao exterior e capital humano (porcentual de população estrangeira, estudantes internacionais e estrangeiros com nível universitário). Além disso, são considerados o acesso da população à informação pela televisão, rádio e internet, o engajamento político e a experiência cultural dos moradores, a quantidade de museus e galerias, bem como o modo como a cidade se relaciona com o mundo.

Disponível em: <<http://www.brasilemanhanews.com.br/Noticia.aspx?id=2344>>. Acesso em: 30 jul. 2013. Fragmento.

A cidade de São Paulo é considerada uma cidade global por apresentar

- A) desenvolvimento das atividades primárias.
- B) elevado contingente populacional.
- C) grande presença de recursos naturais.
- D) concentração de mão de obra barata.
- E) representatividade na economia mundial.

A habilidade requisitada por esse item é a de reconhecer os conceitos de hierarquia urbana e as dinâmicas de metropolização em escalas regionais diversas. Sendo assim, o item afere sobre a capacidade dos estudantes em identificar os aspectos que caracterizem as cidades globais.

A alternativa A indica a atividade primária, ou seja, a atividade que se relaciona à exploração de recursos naturais, como definidora das cidades globais. Entretanto, como o suporte evidencia, essa não é uma característica salutar para a constituição de uma cidade global, indicando que os estudantes não compreendem o conceito de cidade global no estudo da hierarquia urbana.

A alternativa B apresenta o elevado contingente populacional como determinante para a definição das cidades globais. Os estudantes podem ter confundido cidade global com as megacidades, que são definidas pelos elevados contingentes populacionais (mais de 10 milhões de habitantes). E como São Paulo é uma cidade com elevado contingente populacional, os estudantes que marcaram essa alternativa confundiram ou desconhecem os conceitos referentes à hierarquia urbana.



A alternativa C faz menção à grande presença de recursos naturais para a constituição das cidades globais. Todavia, como o suporte evidencia, a formação dessas cidades tem relação com a densidade de objetos técnicos, a presença de corporações globais, entre outros fatores. Pode-se inferir que os estudantes que assinalaram essa alternativa possuem dificuldades com o entendimento desta categoria de cidade.

A alternativa D indica a concentração de mão de obra barata como fundamental para a definição de uma cidade global. Na hierarquia urbana, as cidades globais são centros de decisões, irradiação de ideias e conhecimentos, promovendo a concentração de mão de obra qualificada. Os estudantes apresentam dificuldades em compreender que as cidades globais se caracterizam pela mão de obra qualificada e acabam por marcar essa alternativa.

A alternativa E, o gabarito, apresenta a representatividade na economia mundial como essencial para a constituição de uma cidade global, o que fica expressa pela densidade dos objetos técnicos na cidade de São Paulo, indicada pelo suporte. Sendo assim, fica demonstrando que desenvolveram a habilidade requerida pelo item.

Sociologia e Filosofia

Nos testes de proficiência de Ciências Humanas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio regular e da 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), foram aplicados itens das áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Já em Ciências da Natureza, os itens de Biologia, Física e Química foram avaliados. Cada estudante respondeu, em um mesmo caderno de teste, a itens de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Cada caderno de teste foi montado com seis blocos de itens, sendo três de Ciências Humanas e três de Ciências da Natureza. Cada bloco de Ciências da Natureza foi composto por nove itens (três de Física, três de Química e três de Biologia). Já os blocos de Ciências Humanas continham sete itens cada (três de História, três de Geografia, um de Sociologia ou Filosofia).

Assim, os estudantes responderam a um total de 48 itens, sendo 21 de Ciências Humanas e 27 de Ciências da Natureza, alternadamente. Nesse conjunto, cada estudante respondeu cerca de nove itens de Biologia, Física, Química, História e Geografia e de três a seis itens de Sociologia e Filosofia, por caderno de teste. Para a geração de proficiência, o número de itens respondidos por estudante no caderno de teste é de suma importância. Devido ao pequeno número de itens respondidos especificamente nessas duas disciplinas — Sociologia e Filosofia —, não serão apresentadas proficiências separadamente para ambas. Da mesma forma, não foram elaborados textos de Padrões de Desempenho para essas disciplinas.

A seguir serão apresentados exemplos de itens de Filosofia e Sociologia utilizados nos testes do AVALIE ENSINO MÉDIO 2013.

(Y100001F5) **Leia o texto abaixo.**

Se analisarmos os enunciados do conhecimento do senso comum, verificaremos que se referem à experiência imediata sobre fatos ou fenômenos observados. Esse tipo de conhecimento possui grandes limitações. Por ser vivencial, preso a convicções pessoais e desenvolvido de forma espontânea, torna-se na maioria das vezes impreciso ou até mesmo incoerente. Gera crenças arbitrárias com uma pluralidade de interpretações para a multiplicidade dos fenômenos. [...]

Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~cancian/ciencia/ciencia_conhecimento_popular.html>. Acesso em: 29 de out. de 2012. Fragmento.

De acordo com esse texto, uma característica fundamental do conhecimento do senso comum é a

- A) análise de enunciados.
- B) falta de reflexão.
- C) interpretação crítica.
- D) objetividade no resultado.
- E) observação metódica.

Este item avalia a habilidade de os estudantes diferenciarem o senso comum da interrogação crítica. Os estudantes, para responderem a este item, deveriam ler o texto em que diversas características do senso comum foram descritas e identificar aquelas mais importantes, dentre as que foram elencadas entre as alternativas propostas. Durante o processo de reflexão, para a resolução do item, os estudantes precisariam saber diferenciar senso comum de interpretação crítica.

Acertaram o item, indicando que já desenvolveram a habilidade avaliada, os estudantes que marcaram a opção B, que é o gabarito.

Os estudantes que optaram pela alternativa A como resposta podem ter confundido o senso comum com a reflexão filosófica, que se utiliza do método de análise. Aqueles que elegeram as alternativas D e E, provavelmente, associaram, equivocadamente, senso comum a elementos específicos da ciência. Esses estudantes demonstram que ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

Interpretar criticamente corresponde a uma ação posterior ao questionamento crítico. Sendo assim, os estudantes que assinalaram a alternativa C, possivelmente, confundiram senso comum com interpretação crítica.

Saber diferenciar os elementos que configuram o senso comum é um passo muito importante para que os educandos possam questionar criticamente a realidade em que vivem.



(Y100005F5) **Leia o texto abaixo.**

A palavra Filosofia vem do grego e em sua etimologia, aborda o significado sintético: *philos* ou *philia* que quer dizer amor ou amizade; e *sophia*, que significa sabedoria; ou seja, literalmente significa amor ou amizade pela sabedoria. [...]

A Filosofia é o estudo das inquietações e problemas da existência humana, dos valores morais, estéticos, do conhecimento em suas diversas manifestações e conceitos, visando à verdade; porém, sem se considerar como verdade absoluta, nem tentando achar essa máxima como verdade absoluta.

Ela se distingue de outras vertentes de conhecimento como a mitologia e a religião, visto que tenta, por meio do pensamento racional, explicar os fenômenos e questões humanas. Mas também não pode ser igualada em termo de métodos às ciências que têm a pesquisa empírica e experimentos práticos como fundamentos, uma vez que a Filosofia não se atém (não sendo descartada essa hipótese) a experimentos. Os métodos dos estudos filosóficos estão fundamentados na análise do pensamento, experiências práticas e da mente, na lógica e na análise conceitual.

Disponível em: <<http://origem-da-filosofia.info/>>. Acesso em: 24 set. 2012. Fragmento.

Nesse sentido, é consistente afirmar que

- A) análise e experimentos práticos são características filosóficas.
- B) ciência e filosofia têm em comum a fundamentação racional.
- C) filosofia e ciência têm como fundamento a pesquisa empírica.
- D) mitologia e religião são esferas idênticas de conhecimento.
- E) religião e filosofia possuem o mesmo método de investigação.

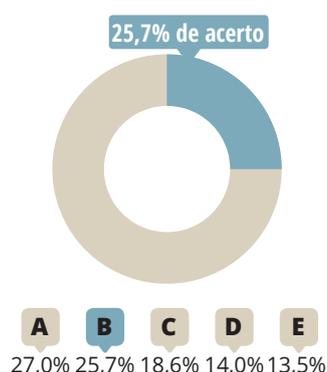
Este item avalia a habilidade de os estudantes promoverem a diferenciação entre filosofia e ciência, em observância, além dos elementos que lhes são comuns. Na Matriz de Referência para o ENEM, essa habilidade está relacionada ao processo de diferenciar experiência comum, técnica, ciência e saber filosófico. Os estudantes precisam compreender minimamente o que é próprio de cada uma dessas instâncias para distingui-las umas das outras.

O item apresenta um texto como suporte, que define etimologicamente a filosofia, evidencia algumas de suas características e, além disso, diferencia o saber filosófico de outros tipos de conhecimento.

A opção B, que corresponde ao gabarito, foi marcada pelos estudantes que conseguiram desenvolver a habilidade trabalhada pelo item.

As alternativas A e C foram assinaladas pelos estudantes que, efetivamente, não conseguiram desenvolver a habilidade demandada pelo item. Elas abordam, principalmente, pontos que não são essenciais à filosofia.

É bastante relevante para os estudantes perceberem que existem diferentes tipos de saberes e que eles têm suas especificidades. Como exemplo, pode-se destacar a função, imprescindível da filosofia, de fundamentar os conhecimentos científicos.



(Y10002F5) **Leia o texto abaixo.**

Anaximandro de Mileto (610 a.C.- 547 a.C.) foi discípulo de Tales. Assim como seu mestre, procurou compreender o princípio (*arkhé*) que origina toda a realidade. Porém, em suas investigações, não encontrou em nenhum elemento físico este princípio, mas sim no que chamou de *ÁPEIRON*.

Segundo Anaximandro, é a partir da transformação de cada coisa no seu contrário, isto é, da mudança entre pares de opostos da realidade, que podemos perceber que elas estão imersas em um turbilhão infinito, ilimitado, indeterminado, mas que determina e limita todos os seres. A este turbilhão original denominou *ápeiron*.

Para o nosso filósofo, pares de contrários são, por exemplo, quente-frio e seco-úmido. Isto quer dizer que em cada coisa somente um de cada par pode existir, não podendo, pois, coexistirem em um mesmo objeto, o quente e o frio. Por isso percebemos a ordem nesta determinação. Mas se nenhuma predomina eternamente (pois uma só existe quando a outra não está presente) é porque devem ser determinadas por algo extrínseco (fora) a elas, algo ilimitado, mas que as limita, o *ápeiron* (ilimitado, indefinido, indestrutível, indeterminado). [...]

Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/filosofia/anaximandro.htm>>. Acesso em: 27 de nov. 2012. Fragmento.

De acordo com esse texto, os pensadores acreditavam que o mundo podia ser conhecido por meio da

- A) crença.
- B) emoção.
- C) experiência.
- D) imaginação.
- E) razão.

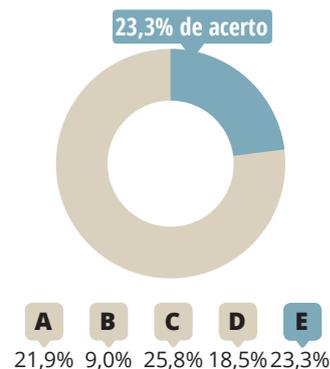
Este item avalia a habilidade de os estudantes compreenderem as origens históricas da filosofia, relacionando-as a processos de reflexão. Para tal, foi apresentado um texto suporte contendo parte do pensamento reflexivo desenvolvido pelo filósofo pré-socrático Anaximandro de Mileto, considerado um dos precursores da filosofia.

Os pensadores contemporâneos de Anaximandro, distanciando-se do pensamento mitológico, acreditavam que poderiam conhecer o mundo utilizando-se da razão. Assim, os estudantes que fizeram a opção pela alternativa E, que corresponde ao gabarito, desenvolveram a habilidade exigida pelo item.

Mesmo que o texto de suporte tenha apresentado, de maneira bem evidente, o processo de racionalização, desenvolvido por Anaximandro, os estudantes que assinalaram as alternativas A, B, C e D fizeram associações errôneas. Esses estudantes

demonstram que ainda precisam compreender melhor a habilidade avaliada pelo item.

A análise desse item indica a importância de os estudantes perceberem que a compreensão da gênese da reflexão filosófica auxilia no entendimento da passagem do pensamento desprovido de crítica para aquele que estabelece princípios e critérios para explicar determinada realidade.



(S100001F5) **Leia o texto abaixo.**

Rituais da cerimônia de casamento ao redor do mundo

[...] Na celebração de casamento nos Estados Unidos, pode haver a dança do dólar, que consiste em um convidado pagar para dançar com os noivos durante a festa. [...]

No Japão, é tradição os familiares do casal darem dinheiro de presente aos noivos, porém eles sempre dão cédulas novas, que não foram usadas, e colocam o dinheiro em uma posição especial sem dobrar as notas dentro de um envelope, que deve ser de boa qualidade pois vai representar a quantidade de dinheiro que tem dentro dele. [...].

Disponível em: <<http://casamento.culturamix.com/cerimonias/rituais-da-cerimonia-de-casamento-ao-redor-do-mundo>>. Acesso em: 23 nov. 2012. Fragmento.

Essas celebrações mostram que os símbolos culturais de um país são construídos de forma

- A) descontextualizada.
- B) desnecessária.
- C) individual.
- D) inexpressiva.
- E) singular.

A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue reconhecer que os símbolos e padrões culturais são construídos de forma particular nos diversos contextos sociais.

O suporte utilizado nesse item, intitulado “Rituais da cerimônia de casamento ao redor do mundo”, apresenta duas celebrações de casamento distintas, uma referente aos EUA e outra ao Japão, evidenciando o caráter e peculiaridades dos processos ritualísticos que lhes são inerentes.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que os símbolos culturais, tais como os processos sociais que envolvem os indivíduos, estão diretamente vinculados ao contexto social que os produziu.

Aqueles estudantes que optaram pela alternativa B ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que os símbolos culturais são importantes para a perpetuação da cultura, pois, como nos cita o antropólogo Leslie White, “[...] É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano [...]” (LARAIA, 2001, p. 29).



A escolha pela alternativa C sugere que uma parcela dos estudantes não compreendeu a construção dos símbolos, e isso revela que não consolidaram a habilidade aferida.

Os estudantes que marcaram a alternativa D também não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que os símbolos expressam a peculiaridade e definem a singularidade de cada cultura.

Os estudantes que marcaram a alternativa E – o gabarito - revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram, a partir do suporte utilizado, reconhecer que os símbolos culturais de um país são construídos de forma singular. Como nos aponta LARAIA (2001, p. 36), essa singularidade é “o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Referência:

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

(S100007F5) **Leia o texto abaixo.**

O Homem: animal político

O homem é um animal que não vive sozinho, pois todo ser humano, desde que nasce até o momento em que morre, precisa da companhia de outros seres humanos. Foi observando isso que o filósofo grego Aristóteles escreveu que o homem é um animal político, pois é a própria natureza humana que exige a vida em sociedade. [...].

Disponível em: <<http://socializandosociologia.blogspot.com.br/2010/06/o-homem-animal-politico.html>>. Acesso em: 14 maio 2013.

Essa interação do homem com o meio social é um processo denominado de

- A) alienação.
- B) consumismo.
- C) estratificação.
- D) socialismo.
- E) socialização.

A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue compreender as construções sociais que compõem os processos de interação dos indivíduos, em particular o processo de socialização.

O suporte utilizado nesse item, intitulado de “O Homem como animal político”, sublinha que a natureza humana exige a vida em sociedade, já que todo indivíduo tem necessidade de compartilhar da companhia de outros seres humanos. Em face desse suporte, o estudante já tem elementos para compreender a socialização como um processo relacional, uma vez que deixou evidente que a interação entre os indivíduos começa desde o seu nascimento e se estende até a sua morte.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que o suporte se refere ao processo de socialização e não à alienação, a qual, segundo Marx e Engels, estaria associada às condições materiais de vida e não à interação entre os indivíduos.

Os estudantes que marcaram a alternativa B ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que o processo de socialização não se define a partir do gasto em produtos sem utilidade imediata, supérfluos, ou seja, não se define a partir do consumismo.



Os estudantes que marcaram a alternativa C ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, já que o suporte não se refere ao processo de estratificação – distribuição de pessoas e grupos em camadas hierarquicamente superpostas dentro de uma sociedade - mas, sim, à socialização.

Aqueles que optaram pela alternativa D também não desenvolveram, ainda, a habilidade avaliada pelo item, pois o texto utilizado não aborda o socialismo, ou seja, não apresenta as características de uma doutrina política e econômica, e, sim, as características da socialização.

Os estudantes que marcaram a alternativa E, o gabarito, revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram, a partir do suporte utilizado, compreender o processo de socialização. Pêrsio Santos de Oliveira sublinha que os indivíduos criados fora do convívio humano, isolados da vida social desde a infância, não irão desenvolver comportamentos humanos, pois, para que isso ocorra, “[...] é necessário o convívio com o grupo. [...]. Esse processo de interação e adaptação da pessoa ao grupo social ao qual está ligado é conhecido como socialização [...]”. (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

Referência:

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. Introdução à Sociologia: Série Brasil. 25º ed. São Paulo: Ática. 2007. Ensino Médio / Volume único.

(S100003F5) **Leia o texto abaixo.**

Sociologia para Jovens

A Sociologia é a ciência dos problemas sociais que emergem com a chegada do século XVIII. Tem um marco econômico, outro político e social. [...].

TELES, M^a Luiza. *Sociologia para Jovens*. Petrópolis – RJ. Editora: Vozes, 2002.

Um marco histórico referente a esse período é

- A) a ascensão das monarquias absolutistas.
- B) a consolidação do modo de produção feudal.
- C) o desaparecimento da classe burguesa.
- D) o desaparecimento da industrialização.
- E) o surgimento do modo de produção capitalista.

A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue compreender o contexto histórico, político, cultural e social que propiciou o surgimento da Sociologia.

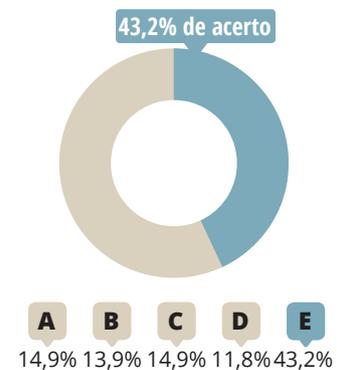
O suporte utilizado nesse item, intitulado “Sociologia para Jovens”, explicita a Sociologia como sendo a ciência dos problemas sociais que emergem com a chegada do século XVIII, e que possui um marco econômico, político e social. Em face desse suporte, o estudante já tem elementos para trabalhar a questão da contextualização do surgimento da Sociologia como uma disciplina científica, uma vez que deixou evidente o período em que a mesma emerge.

Segundo Octávio Ianni, a Sociologia é a “filha da modernidade”, ou seja, ela surge a partir da necessidade de se dar respostas racionais aos problemas sociais oriundos da consolidação da estrutura social moderna; seja no plano econômico - a partir do capitalismo -, no plano político - com o fim do absolutismo - e no plano religioso - com a Reforma Protestante.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que, no período em questão, ocorreu o declínio das monarquias absolutistas.

Aqueles que optaram pela alternativa B ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que, no século XVIII, houve a desagregação do modo de produção feudal.

A escolha pela alternativa C revela que os estudantes ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que uma das características da recente sociedade urbana industrial é o surgimento da classe burguesa.



Os estudantes que marcaram a alternativa D também não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que foi justamente no período citado que se tem a afirmação e consolidação do capitalismo como modo de produção dominante.

Os estudantes que marcaram a alternativa E – o gabarito – revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram, a partir do suporte utilizado, compreender o contexto no qual ocorreu o surgimento da Sociologia. Sendo assim, essa alternativa aponta corretamente que, nesse período, houve o surgimento do modo de produção capitalista, que proporcionou uma transformação nas formas de produção, distribuição e consumo, alterando, portanto, significativamente as relações sociais existentes até então.

Referência:

IANNI, Octavio. A Sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 1(1): 7-27, 1. sem. 1989.

(Y110002F5) **Leia o texto abaixo.**

[...] É preciso lembrar que o pensamento e as instituições humanas refletem as condições sociais, econômicas e históricas de uma sociedade em uma determinada época. Na Grécia daquele momento, as explicações sobre as origens do mundo e da natureza baseadas na mitologia já não satisfaziam. [...]

Disponível em: <<http://oserfilosofico.blogspot.com.br/2009/07/origem-e-o-nascimento-da-filosofia-e.html>> Acesso em: 22 nov. 2012. Fragmento.

Nesse contexto a Filosofia surge, então, como a busca por

- A) uma explicação racional e ordenada do mundo.
- B) uma prova científica inquestionável.
- C) uma verdade absoluta revelada através da fé.
- D) um modo de vida sem questionamento.
- E) um motivo para se permanecer vivo.

A habilidade avaliada neste item é a de verificar se os estudantes conseguem compreender a origem histórico-filosófica do processo de teorização. Para a resolução do item, é necessário realizar a leitura do texto suporte que associa o pensamento, relativo a cada tempo, com as condições provenientes de seu contexto histórico. O texto destaca, ainda, que, na Grécia antiga, havia um grande anseio por novas explicações que não fossem mitológicas sobre o mundo e a natureza.

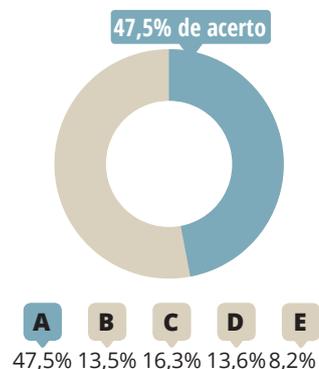
Os estudantes que escolheram a alternativa A, que é o gabarito, associaram adequadamente o surgimento da filosofia como promotora da cosmologia, ou seja, este conhecimento racional e sistemático sobre a natureza e o mundo. Esses educandos desenvolveram, portanto, a habilidade avaliada pelo item.

As alternativas B e C foram assinaladas por estudantes que não conseguiram desenvolver a habilidade demandada pelo item, possivelmente, porque confundiram elementos próprios do pensar filosófico com ciência e fé, respectivamente.

As alternativas D e E indicam características provenientes do senso comum; nesse sentido, não se relacionam com a filosofia nascente,

no contexto em destaque. Sendo assim, os estudantes que fizeram essas opções não conseguiram compreender a origem histórica da filosofia e do processo de teorização.

Este é um item de resolução relativamente fácil, porém, trabalha com uma concepção de extrema relevância para os estudantes do ensino médio. Ele demonstra a passagem de um comportamento de ausência de crítica e questionamento da realidade para uma postura de recusar explicações preestabelecidas. A compreensão dessa mudança de conduta é essencial ao ser humano, para que ele possa posicionar-se criticamente frente à realidade em que vive.



(Y110012E4) **Leia o texto abaixo.**

O século V a.C. foi a “época das luzes” da Grécia, mas, ao final dele, a derrota de Atenas na guerra contra Esparta, a condenação e morte de Sócrates, as convulsões sociais que agitaram a cidade acentuam em Platão o descrédito na democracia. É bem verdade que não se trata apenas disso, pois Platão é de origem aristocrática, e seu posicionamento teórico de valorização da reflexão filosófica o leva a conceber uma “sofocracia” (etimologicamente, “poder da sabedoria”).

Disponível em: <<http://www.colegiounimax.com.br/Imagens/Biblioteca/CKFinder/4/Downloads/Teoria do Conhecimento e Filosofia Política.ppt>>.
Acesso em: 16 jul. 2012. (Y110012E4_SUP)

Com base nas informações apresentadas nesse texto, para Platão

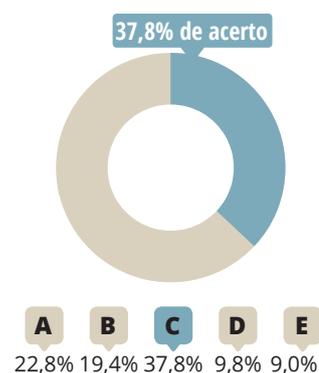
- A) a aristocracia desconsidera o pensamento racional.
- B) a democracia é a forma de governo preferível.
- C) a sofocracia necessita da reflexão filosófica.
- D) governar a cidade desvaloriza a reflexão.
- E) governar com sabedoria é desprezível.

A habilidade avaliada neste item é a de verificar se o estudante consegue identificar a gênese do processo de teorização a partir de elementos históricos da filosofia. Este item pode ser considerado de difícil resolução, principalmente porque, para localizar a resposta adequada, o estudante precisa entender adequadamente o texto do suporte e, além disso, ter um conhecimento prévio sobre a teoria de Platão.

O texto do suporte contextualiza os acontecimentos da “época das luzes”, na Grécia antiga, e aborda a descrença que o filósofo Platão desenvolve em relação à democracia, bem como sua preferência pela “sofocracia”. Para este pensador, a cidade deveria ser governada por quem detivesse o saber. Nesse sentido, os filósofos, que seriam os detentores do conhecimento, teriam melhor capacidade de governar.

Os estudantes que marcaram a letra C, correspondente ao gabarito, conseguiram desenvolver a habilidade trabalhada pelo item, pois identificaram a necessidade da reflexão filosófica para a “sofocracia” proposta por Platão.

As alternativas A, B, D e E estão em desacordo com os elementos característicos do início da teorização filosófica realizada pelo filósofo Platão. Essas alternativas foram escolhidas pelos estudantes que não conseguiram desenvolver a habilidade exigida pelo item.



(Y110004F5) **Leia o texto abaixo.**

Internet dá novo significado à participação popular

No dia 20 de setembro, enquanto os gaúchos comemoravam a Revolução Farroupilha, cerca de 2,5 mil pessoas se reuniram na Cinelândia, no Rio de Janeiro, no protesto Todos Juntos Contra a Corrupção. Orquestrado pelo Facebook [...] Em Brasília, no dia 7 de setembro, dia da Independência do Brasil, cerca de 25 mil pessoas participaram da Marcha contra a Corrupção na Esplanada dos Ministérios, organizada por meio da internet.

Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=74556>>. Acesso em: 9 jul. 2012. Fragmento.

Esse texto demonstra que a internet também pode ser usada como meio de auxiliar na constituição de sujeitos

- A) alienados.
- B) corporativos.
- C) ético-científicos.
- D) ético-políticos.
- E) pseudofelizes.

Este item avalia a habilidade de os estudantes identificarem processos de inclusão e exclusão, derivados da constituição de memórias e representações.

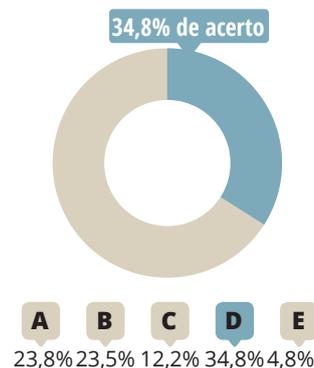
O texto apresentado como suporte enumera algumas manifestações que se organizaram pela Internet, visando incluir e reunir o maior número possível de pessoas. Essas manifestações revelam ser a representação de um processo de construção de memórias de fatos históricos marcantes que, em sua maioria, são marcados pela exclusão.

Quando os cidadãos aderem a esse tipo de manifestação, estão, claramente, tendo uma postura ética inserida no campo da política. Sendo assim, os estudantes que assinalaram a alternativa D desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

Os estudantes que marcaram as alternativas A e E, possivelmente, associaram de forma errada a Internet como lugar de alienação do sujeito, já que a Web tem várias finalidades, dentre elas ser um espaço de descontração e de busca pela felicidade.

Apesar do ambiente virtual também abordar questões corporativas e científicas, o texto de

suporte não dá margem de interpretação para que os estudantes escolham as alternativas B e C. Assim, os educandos que fizeram opção por essas alternativas de resposta demonstram que não compreenderam como a constituição de memórias deriva-se de processos de exclusão.



(S110005F5) **Leia o texto abaixo.**

Povos indígenas no Brasil – Quem são

Existem mais de 230 povos indígenas no Brasil. São mais de 800 mil pessoas! A maioria dos indígenas vive em terras Indígenas e o restante em diferentes cidades do país. Os índios que vivem no Brasil falam muitas línguas. São cerca de 180 línguas indígenas! [...].

Disponível em: <<http://pibmirim.socioambiental.org/quem-sao>>. Acesso em: 2 maio 2013. Fragmento.

Esse texto retrata

- A) a diversidade econômica.
- B) a diversidade étnica.
- C) a ideologia nacional.
- D) a pluralidade política.
- E) a simbologia religiosa.

A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue identificar a diversidade étnico-cultural do Brasil.

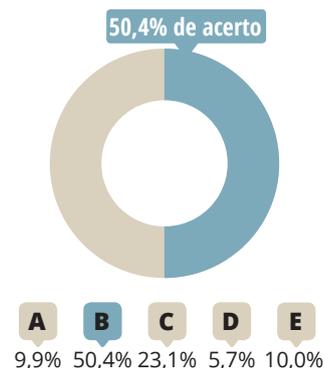
O suporte utilizado nesse item, intitulado “Povos Indígenas no Brasil – Quem são?” evidencia a pluralidade do povo indígena. Face a esse suporte, o estudante tem elementos suficientes para identificar a diversidade étnico-cultural, pois o mesmo deixa explícito que, no Brasil, existem mais de 230 povos indígenas que falam mais de 180 línguas indígenas.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não identificaram, no suporte utilizado, a diversidade étnica.

Os estudantes que marcaram a alternativa B, o gabarito, revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram identificar, a partir do suporte utilizado, a pluralidade étnico-cultural existente no Brasil.

Os estudantes que marcaram as alternativas C e D ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que o mesmo não se refere a uma ideologia nacional e à pluralidade política, respectivamente.

Por fim, os estudantes que marcaram a alternativa E ainda não consolidaram a habilidade avaliada pelo item, pois o suporte não aborda a simbologia religiosa.



(S110012E4) **Leia o texto abaixo.**

24 de fevereiro – Dia da conquista do voto feminino no Brasil

No código eleitoral Provisório (Decreto 21076), de 24 de fevereiro de 1932, o voto feminino no Brasil foi assegurado, após intensa campanha nacional pelo direito das mulheres ao voto. Fruto de uma longa luta, iniciada antes mesmo da Proclamação da República, foi ainda aprovado parcialmente por permitir somente às mulheres casadas e às viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o exercício de um direito básico para o pleno exercício da cidadania. Em 1934, as restrições ao voto feminino foram eliminadas do Código Eleitoral, embora a obrigatoriedade do voto fosse um dever masculino. Em 1946, a obrigatoriedade do voto foi estendida às mulheres [...].

Disponível em: <<http://www.generoracaetnia.org.br/pt/sala-de-imprensa/calendario/item/288-24-de-fevereiro—dia-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil.html>>. Acesso em: 22 jan. 2012. Fragmento. (S110012E4_SUP)

Nesse texto, verifica-se a consolidação dos direitos

- A) culturais.
- B) militares.
- C) penais.
- D) políticos.
- E) religiosos.

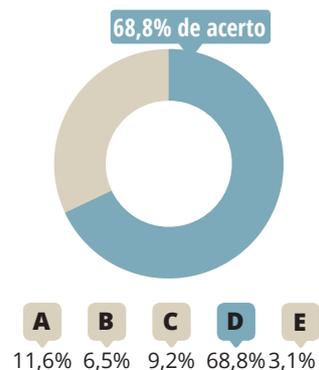
A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue identificar as características referentes à consolidação do direito político.

O suporte utilizado nesse item, intitulado de “24 de fevereiro – Dia da conquista do voto feminino no Brasil”, evidencia que o direito político, assim como os demais, é uma construção histórica e, portanto, produto das relações e dos conflitos existentes entre os indivíduos. Em relação ao voto feminino no Brasil, isso não foi diferente, visto que foi preciso uma intensa campanha nacional e uma longa luta para que esse direito básico e imprescindível ao exercício da cidadania fosse legitimado e estendido também às mulheres.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não identificaram no suporte utilizado a exemplificação da consolidação de um direito político.

Os estudantes que marcaram a alternativa B ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que o mesmo não se refere ao direito militar, que é o ramo do Direito relacionado à legislação das Forças Armadas.

Os estudantes que marcaram a alternativa C ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, já que o suporte não se refere ao direito penal – que trata do crime em seus aspectos gerais e



específicos, disciplina a aplicação da pena, assim como informa sobre os elementos, o espaço e o momento de efetivação do delito.

Os estudantes que marcaram a alternativa D, o gabarito, revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram identificar a conquista do voto feminino como sendo a consolidação de um direito político, pois, segundo José Jairo Gomes, esse engloba “o direito de participar direta ou indiretamente do governo, da organização e do funcionamento do Estado.”

Os estudantes que marcaram a alternativa E ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois o suporte não aborda a questão da religião e muito menos os direitos que circunscrevem a prática religiosa pelos indivíduos.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

GOMES, José Jairo. Direito Eleitoral. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

(S110002F5) **Leia o texto abaixo.**

Política – os três poderes

[...] é representado pelos legisladores, homens que devem elaborar as leis que regulam o Estado. [...] na maioria das repúblicas e monarquias é constituído por um congresso, parlamento, assembleias ou câmaras [...].

Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/2006/colunas/politica/abril_16.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013. Fragmento.

Nesse texto, qual poder está sendo caracterizado?

- A) Administrativo.
- B) Executivo.
- C) Judiciário.
- D) Legislativo.
- E) Regulamentativo.

A habilidade avaliada neste item é verificar se o estudante consegue identificar as características referentes às funções do Poder Legislativo.

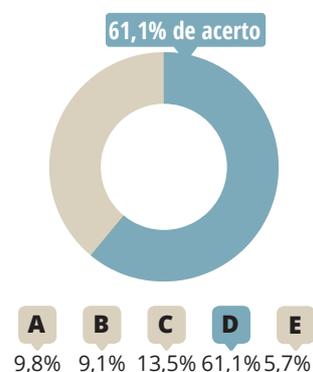
O suporte utilizado nesse item, intitulado “Política – os três poderes”, explicita as características do Poder Legislativo, apontando que o mesmo é representado por legisladores, ou seja, por homens que devem elaborar as leis que regulam o Estado. Em face desse suporte, o estudante já tem elementos para identificar o poder em questão, e mesmo que tivesse alguma dificuldade nesse sentido o suporte o ajudaria, pois contém palavras-chave que o remeteriam à resposta correta, tais como “legisladores” e “leis”.

Os estudantes que marcaram a alternativa A ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que o suporte refere-se ao Poder Legislativo.

Os estudantes que marcaram a alternativa B ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não compreenderam que se refere ao Poder Executivo, exercido pelo presidente da República com o auxílio dos ministros de Estado, e que possui a obrigação, dentre outras, de exercer a direção da Administração Geral.

Os estudantes que marcaram a alternativa C ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, já que o suporte não se refere ao Poder Judiciário, que possui a função de proteger a Constituição e de exercer jurisdição.

Os estudantes que marcaram a alternativa D, o gabarito, revelaram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram identificar, a partir do suporte utilizado, as características que



se referem ao Poder Legislativo. Tal como consta no Art. 44 da Constituição Federal de 1988, este “é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal” e no Art. 59, “que o processo legislativo compreende a elaboração de emendas constitucionais, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções”.

Os estudantes que marcaram a alternativa E ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois o suporte descreve as características do Poder Legislativo.

Referência:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

3

Para o trabalho pedagógico

A seguir, apresentamos quatro artigos cujo conteúdo é uma sugestão para o trabalho pedagógico com uma competência em sala de aula. A partir dos exemplos trazidos por estes artigos, é possível expandir a análise para outras competências e habilidades. O objetivo é que as estratégias de intervenção pedagógica sejam capazes de promover uma ação focada nas necessidades dos estudantes do contexto escolar no qual o professor atua.



AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: CORRELACIONANDO DIFERENTES LINGUAGENS E DADOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Geografia apresentam as competências e habilidades básicas para o Ensino Médio, tendo como eixos representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Interpretar os desdobramentos das práticas socioespaciais no processo de ensino é fundamental para a formação de indivíduos mais preparados para uma compreensão crítica de seu meio social.

Discutir a Geografia para o desenvolvimento de habilidades elementares no Ensino Médio é indispensável nos caminhos dos profissionais que atuam nessa etapa do ensino. Nesse enfoque, torna-se fundamental um olhar sobre as competências que podem ser reveladas com o entendimento do cotidiano, do mundo e do local de onde partem esses estudantes, visando reorganizar seus pensamentos para a compreensão dos entrelaces que acontecem no espaço geográfico.

Assim,

Para o bom desempenho na função docente, é relevante que levemos em conta que os conhecimentos que estão no entorno e nas experiências dos estudantes e os acompanham quando chegam à escola.

As vivências espaciais dos estudantes, resultado de seus deslocamentos, moradias e convivências com diferentes pessoas e grupos sociais, trazem à tona elementos que não podem ser desconsiderados em nossa prática.

Observa-se, também, a condição de se ver a Geografia como uma disciplina muito própria para se trabalhar a interdisciplinaridade. Ela dialoga com a Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Sociais e Físicas. Traçando um paralelo mais específico em relação à interdisciplinaridade, tomemos as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que estabelecem relações diretas com as discussões geográficas, pois seus elementos estão ligados às percepções de relações sociais, conhecimento de mundo, exercícios de poderes.

Ainda assim, para além de uma visão estratificada, as relações que o ambiente estabelece com a sociedade também sugerem a necessidade do desenvolvimento de aptidões que levem o estudante a analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta em suas diferentes escalas - local, regional, nacional e global. Isso envolve conhecimentos agregados às Ciências Biológicas, por exemplo, e podem ser abordados de modo sincrônico.

Cabe-nos também compreender que a constituição da ideia de espaço geográfico envolve vivências práticas desde a infância, constituindo-se com a própria inteligência. A partir do conjunto de diversas experiências que as operações mentais compõem, o espaço é percebido pela observação, pelo registro e pelas representações. Por meio da observação das dinâmicas do espaço, relacionando os grupos humanos e o meio, abre-se ao estudante um conhecimento panorâmico sobre este espaço, vivido e organizado de acordo com níveis de ação realizados nele.

Para além do exposto anteriormente, na manifestação do conhecimento geográfico se faz necessária a relação indissociável entre teoria e prática. Discutindo a importância da formação de

significações na escola, a exposição dos conceitos é importante na medida em que interfere na formação de uma consciência reflexiva entre teoria e prática para o estudante. Os conceitos se relacionam às atitudes que desempenham um papel fundamental também na construção do conhecimento e do exercício da cidadania. Ao ver em suas próprias atitudes a explicitação da reflexão crítica da realidade, o cidadão estabelece a relação dialógica entre teoria e prática, pois a ação-reflexão-ação contribui para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e para a constituição de conceitos.

Nessa perspectiva, tendo em vista que, no momento em que vivemos, a educação enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo, é importante ter o conhecimento de recursos, relevantes para a afirmação de uma visão global da Geografia. O ensino deve partilhar dessa nova ótica, sendo que a sala de aula precisa acolher técnicas e metodologias que estejam em sintonia com a contemporaneidade.

Introduzido esse contexto, trataremos, a seguir, de competências e habilidades relacionadas ao estudo de Geografia, que estão arroladas entre correlacionar diferentes linguagens, correlacionar dados geográficos a partir de diferentes linguagens e reconhecer que os mapas são concebidos como documentos que revelam as intencionalidades de um grupo social. Nosso propósito é discutir algumas de suas nuances para o trabalho em sala de aula.

OBSERVAÇÃO E PERCEPÇÃO – AS DIFERENTES LINGUAGENS

Para o ensino de Geografia, o professor deve estar sensível às significações que a ciência deve ocupar entre os saberes do estudante. Mais que meio de pesquisa e de reprodução, o uso e confronto de diferentes linguagens podem ser explorados como

registro e produção de diversas percepções do mundo, que podem ser discutidas em sala de aula. Estimular os estudantes a descobrir, atuar, avaliar e criticar o mundo, seu ambiente e sociedade é uma premissa básica para a aquisição e consolidação de habilidades necessárias à conclusão do Ensino Médio.

A prática em sala de aula deve privilegiar o uso de múltiplas linguagens, aproximando os estudantes da compreensão da realidade, indo além do habitual uso do livro didático, por exemplo. Entre as diversas linguagens, podemos elencar artes gráficas, literatura, cinema, imagens como possibilidades de representação do mundo e de suas realidades socioespaciais.

Como recursos visuais que influenciam abordagens sobre o espaço, o uso de imagens para expor manifestações sociais constitui e significa conceitos da disciplina. Nessa perspectiva, envolvem-se diferentes códigos, como cinema, fotografias, desenhos, clipes que podem trazer novos e variados olhares sobre determinadas situações, levando o estudante a reconhecer os fenômenos espaciais por meio de comparação e interpretação, identificando as características de cada lugar, paisagem ou território.

As artes visuais podem abordar também as memórias, lembrando que é eventual fazer resgates históricos para entendermos o presente, as políticas, os movimentos, as variações. Artes visuais carregam várias possibilidades de interpretações e trazem elementos importantes para a aprendizagem, além de tratar-se de materiais que sugerem exposições que estimulam os estudantes. Atividades abordando artes visuais são alternativas e destacam-se pelos fundamentos para a investigação, uma vez que estes proporcionam estímulo audiovisual, mantendo o aprendiz interessado e atento. Na atualidade, os filmes têm sido incluídos nos planejamentos curriculares sob o

argumento de que os estudantes se detêm mais em recursos que envolvem questões tecnológicas.

A imagem pode ser utilizada pela leitura em uma perspectiva interdisciplinar. Como a Geografia é uma área do conhecimento que busca tornar o mundo compreensível, a fotografia pode ser usada na apreensão e leitura de paisagens, ajudando até mesmo a evitar a repetição e a memorização. Dispondo da fotografia, o aprendiz desenvolve sua percepção visual sobre o espaço retratado. Porém, não deve ser uma mera ilustração que carrega realidades estáticas sobre determinado lugar: agrega-se seu uso às diferentes linguagens, tornando sua apresentação um mecanismo dinâmico para a aprendizagem.

Ainda nesse panorama, recorrer à literatura é mais uma das estratégias das que podemos elencar, com narrativas de diferentes perspectivas, de cenários e situações que estabelecem resgates de funções geográficas distintas. A riqueza de detalhes de poemas, romances e músicas, por exemplo, suscita investigações semelhantes às que elencamos no uso de filmes. Porém, as análises de vídeos e de textos tornam-se distintas à medida que os elementos imagéticos desse último recurso são sugeridos pela obra, mas idealizados pelo leitor. E esse leitor, munido de domínios de conceitos geográficos cria e constitui os elementos do estudo, podendo ainda inferir sobre os aspectos que podem ser trabalhados - elementos sociais, políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos.

PERCEPÇÃO E ANÁLISE – INTERPRETANDO DADOS GEOGRÁFICOS

Como vimos, o uso de literatura, imagens e cinema pode ser atraente para estudantes do Ensino Médio. Porém, é relevante que o professor tenha

habilidade para agregar as linguagens da sala de aula às técnicas e metodologias do ensino da Geografia.

Tendo em vista o trabalho indissociável das questões espaço-temporais, o professor deve entender que o trabalho com cartografia auxilia na comunicação e representa graficamente o mundo e as percepções que nele podem estar. Os elementos de representação de fatos espaciais como mapas, gráficos, tabelas e outros são de grande relevância para mobilizar operações básicas para o conhecimento e análise das ciências sociais.

Estudantes chegam ao Ensino Médio, muitas vezes, sem dominar o uso desses recursos, apesar de sua operacionalização ser indicada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Retomando as habilidades que os estudantes devem desenvolver no Ensino Médio, o reconhecimento e a aplicação de escalas cartográficas e geográficas, para que fenômenos naturais sejam conhecidos, distribuídos e localizados estão entre as competências básicas para sua formação. O uso do mapa e da cartografia está diretamente ligado aos aspectos cognitivos de constituição das representações espaciais. São recursos que documentam e armazenam informações científicas, informações dos censos demográficos, problemas de educação, saúde, assuntos militares, projetos de empresas, recreação, trajetos, estradas etc. Os mapas são classificados em mapas físicos, econômicos e históricos, podendo estar em sala de aula também como plantas, planisfério, globo, que são outras representações cartográficas.

As experiências do sujeito e sua participação no ambiente revelam-se como exigências para a aprendizagem de uma leitura de mapas. Em outras palavras, para conhecer o espaço, o indivíduo deve movimentar-se nele, fazer parte dele.

Munido dessas propriedades que o tornam agente social, o estudante tem elementos para manipular com habilidade as representações gráficas.

A utilização do mapa como representação social também deve ser explorada. Os mapas são as mais antigas representações do pensamento geográfico e formam mais do que representações espaciais para orientação e demarcação de territórios, possibilidades de ampliação de fronteiras, determinação de áreas para caça e outras funções eram registradas por cartografias. Assim, o incremento dos mapas foi uma técnica relevante para o domínio de povos e desenvolvimento de civilizações, sendo ferramenta para o exercício do poder. O mapa carrega diferentes interesses políticos e econômicos, de ampliação de territórios, de melhora nas atividades agrícolas, e ainda, conceitos sobre regiões, sobre solos, clima. Encontramos e exemplificamos facilmente várias representações que demonstram o mapa como reprodutor de choques de poder: podemos citar, por exemplo, a visão eurocentrista de Mercator presentes nos mapas mais populares, os usados nos livros didáticos, os disponíveis nas escolas. Trata-se de projeções difundidas sem se dar conta das consequências das suas distorções territoriais, principalmente nas áreas setentrionais e polares. Cabe ressaltar que a cartografia necessita usar como recursos algumas distorções para que as representações alcancem o nível máximo de fidelidade.

O estudo da Geografia por meio de mapas pode ser uma rica estratégia didática, podendo estruturar importantes conceitos dessa disciplina. Assim, convém ao professor organizar, planejar e apresentar aos aprendizes olhares distintos e novas perspectivas, onde os estudantes possam reconhecer na aparência das formas do espaço geográfico atual os processos históricos e os processos contemporâneos que implicam nas constantes mudanças e reorganizações da sociedade.

No que se refere à cartografia, é importante compreender que conquistas importantes em sua evolução facilitam nossa vida cotidiana, com informações relevantes para deslocamentos, possibilidades de apreender dimensões espaciais, escalas, projeções, sensoriamento remoto. São temas que devem ser debatidos em sala de aula, pois a contemporaneidade fornece atrativos tecnológicos que facilitam e estimulam o uso da cartografia, mas exigem conhecimentos prévios para análises adequadas. Vale ainda notar que o estudo de perfis topográficos é de grande importância, mas vem sendo pouco explorado na atualidade.

Aproximações realizadas entre as diferentes linguagens colaboram para o ensino de Geografia. Sendo representações de realidades estudadas, o uso de gráficos implica formas de visão e concepção que podem representar determinados pressupostos teóricos e metodológicos. O domínio do uso de gráficos suscita possibilidades de leitura e entrelaces de informações com o objetivo de transformar dados descritivos em informações matemáticas. As pesquisas evidenciam caráter mensurável a partir de linguagem gráfica, quantificando informações que podem ser representadas no espaço geográfico.

O uso de ambientes digitais interativos proporciona níveis dialógicos diversos e deve estar presente no processo de ensino e de aprendizagem,

visto que as redes de informação oferecem velocidade e simultaneidade. Porém, muitas vezes, o conhecimento do caráter da notícia deve ser minuciosamente analisado. A disseminação de fatos e opiniões dá-se, também, por meio das mídias e, quando tratamos de adolescentes, a propagação da informação acontece com mais força ainda nas redes sociais. Os diferentes meios de comunicação e acesso a informações devem integrar a sala de aula, no caso aqui tratado, especificamente com questões que permeiam a Geografia, permitindo ao estudante selecionar e elaborar esquemas de investigação que permitam a incorporação de técnicas e tecnologias.

Nessa perspectiva, dominar os recursos tecnológicos pode constituir um instrumento importante para o professor, pois o uso de computadores, tablets, celulares e as redes de acesso às informações, colocando em conjunto texto, som e imagem trazem estímulos variados ao estudante, acionando processamentos mentais eficientes na aquisição de conhecimento e, ainda, sugerindo exposições menos concentradas na lousa e nos livros didáticos.

O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO APLICADO EM SALA DE AULA

De um modo geral, a percepção que se tem da escola é embasada em um quadro branco com professor em pé e estudantes sentados, dispostos em carteiras enfileiradas. Porém, o desafio é: como ensinar Geografia para além das dificuldades existentes, como falta de materiais e recursos?

Podemos levar à sala de aula metodologias distintas das tradicionalmente trabalhadas, despertando nos estudantes novas motivações e curiosidade.

E no caso aqui proposto, fazê-lo participar da produção cartográfica. Assim, questões podem ser formuladas com o intuito de levar o estudante a aprimorar seu conhecimento, fazendo análises críticas e sistematizadas.

Um exemplo para atrair a atenção dos estudantes e usar novas tecnologias como aliadas da Geografia é a utilização do mapa, que, atualmente, pode ser facilmente construído utilizando a interface Google Earth. Google Earth é um programa de computador que apresenta um modelo tridimensional do globo terrestre. Pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra. Por ele é possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos. O programa é similar, embora mais complexo, ao serviço também oferecido pelo Google conhecido como Google Maps (disponível em www.google.com.br/maps/preview).

Para execução do trabalho é necessário que o professor tenha um domínio da ferramenta, que é simples, mas exige destreza em seu manuseio para o sucesso da atividade. Para adquirir essa habilidade, basta acessar o guia do usuário do Google Earth e fazer a atividade que já se conhece bem o recurso. Antes do uso do programa, é indispensável que haja uma aula que elucide bem as noções básicas de cartografia.

Para começar, precisamos eleger um local para a construção do mapa. Deve ser um lugar que tenha significado afetivo para os estudantes. Pode ser um parque, um shopping ou até mesmo uma rua. Propomos que a atividade seja realizada em equipe. Precisam-se traçar algumas regras para a escolha desse lugar: que fique situado em sua cidade; que a distância entre sua escola e esse local seja menor que dez quilômetros. O grupo deverá, inicialmente, desenhar um croqui com o trajeto da escola até o lugar escolhido.

A partir dessa seleção e da elaboração do croqui, vamos ao computador. Se o Google Earth não estiver instalado, o Google Maps torna-se uma possibilidade bem próxima ao programa inicialmente sugerido. O objetivo é que o grupo construa um mapa no Google Earth que o leve da escola até o local escolhido. Abrindo o programa, o estudante pode clicar em “obter rotas” e digitar o endereço de partida, que será o da escola nesse caso, na primeira caixa e o endereço de destino na segunda caixa. A partir daí, o programa produz o mapa e a essência do trabalho inicia-se.

As imagens são de satélite e podem ser explorados os seguintes aspectos:

- » identificação de ruas, comércio e instituições da localidade por meio de indagações que elejam os pontos cardeais e colaterais;

- » alterações de caminhos que podem ser feitos a pé ou de carro, discutindo razões pelas quais esses caminhos podem ser diferentes;
- » identificação das mudanças mais recentes no bairro – comércio, habitação, pavimentação, desmatamento – que podem não estar representadas nas imagens do satélite;
- » discussão sobre a escala (que encontra-se representada à esquerda do vídeo, embaixo) e as possibilidades de aumentá-las ou diminuí-la;
- » registro do mapa, na função “Versão para impressão”, imprimindo-o, possibilita ampliação das discussões;
- » comparação dos elementos do mapa e do croqui: como estão os pontos cardeais? As noções escalares foram minimamente respeitadas? É importante que os estudantes façam suas inferências em relação às semelhanças e diferenças entre as duas produções.



Fonte: www.google.com.br/maps/preview.

Em outro momento, é interessante que o estudante utilize o programa livremente. O professor deve estar atento ao desenvolvimento das habilidades e capacidades relativas à representação do espaço geográfico, à leitura de informações e elementos

cartográficos dos mapas produzidos, orientação, coordenadas geográficas e ângulos de observação, verificando se compreendem as diferentes formas de representação da superfície terrestre e sua capacidade de localização em um mapa virtual.

Os itens aqui sugeridos são apenas alguns dos que podem ser trabalhados. O que vai nortear a ação docente, em primeiro lugar, serão as pistas que os próprios estudantes trarão de suas vivências e de seu cotidiano. Assim, a realidade e a clareza em relação às suas ações sobre o meio podem ser delineadas e uma formação para a vida harmônica na sociedade com as diversas facetas que ela apresenta pode ser despertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não somente é possível falarmos em Geografia, mas também é viável promovermos o entendimento de que o estudante compõe um território e reconhece que há outros territórios - diante disso, sabe se direcionar, se sentir e perceber os outros. Isso introduz um ritmo especial à disciplina, cooperando para uma aprendizagem coletiva.

Novos caminhos para a educação estão sendo abertos com os avanços da tecnologia. Estimular o desenvolvimento de capacidades de análises globais dos fatos é uma das atribuições dos docentes, optando pela melhora na qualidade do ensino. A busca pela excelência deve ser uma constante no cotidiano do educador.

Entender, avaliar e adequar à ação docente é um desafio complexo quando a intenção é formar cidadãos conscientes, críticos e éticos, aptos para atuar na sociedade contemporânea.

Os estudantes de Geografia devem estar, ao final do Ensino Médio, essencialmente preparados para a compreensão da complexidade social atual, localização, problematização da sua realidade e atuação crítica no mundo. Contemplar uma visão panorâmica sobre a sociedade é indispensável para que se alcancem os objetivos propostos, entendendo as relações estabelecidas entre os conceitos e fatos essencialmente geográficos e as dinâmicas econômicas, temporais, culturais, sociais e ambientais que o homem estabelece.

O ensino de História e a noção de alteridade

O ensino de História tem sido definido, tradicionalmente, como um instrumento necessário para, entre outras coisas, estabelecer um vínculo compreensivo entre o passado, o presente e o futuro, de modo a entendermos como, ao longo do tempo e do espaço, os homens se organizaram social e culturalmente, exercício que nos permite levantar hipóteses explicativas sobre como nós vivemos hoje, e como, possivelmente, viveremos amanhã. A partir desse prisma, o ensino dessa disciplina estaria umbilicalmente ligado a uma ideia de alteridade e entendimento da diversidade. Afinal, nós não somos hoje o que fomos sempre, e não seremos os mesmos no futuro.

No entanto, a alteridade, a tolerância e a compreensão do diferente, muitas vezes, são pensadas como necessidades que somente no limiar do século XXI passaram a, de fato, integrar o rol de preocupações da escola. É como se, por pressões externas de uma sociedade envolvida com a solução de problemas como o preconceito e a intolerância, a escola, finalmente, tivesse percebido a importância de criar e aplicar mecanismos que, articulados ao ensino dos conteúdos previstos, fossem capazes de fazer com que os estudantes desenvolvessem tais habilidades.

Sem dúvida, historicamente, não há motivos para duvidarmos de que o entendimento da diversidade tenha se tornado um tema elementar da escola contemporânea.

A diversidade cultural experimentada pelo século XX, e intensificada pelo século atual, com a consequente

alteração de arranjos culturais e sociais tradicionais, fazendo surgir novas formas de vivência e organização das sociedades, fez com que universos culturais muito distintos passassem a dividir o mesmo espaço e o mesmo tempo.

Evidentemente, as trocas culturais que nos caracterizam, e sempre nos caracterizaram, do ponto de vista histórico, não são destituídas de conflitos. As relações entre diferentes culturas, dificilmente, podem ser encaradas como necessariamente harmônicas. O conflito, entretanto, não faz com que essas relações sejam menos produtivas e importantes.

Se o tema da alteridade ganha força com o surgimento de uma sociedade que tem sido definida como global, isso não quer dizer que, somente depois que esse fenômeno experimentou evidência, é que a compreensão da diferença se tornou importante, ou passou a ser parte dos objetivos e métodos escolares. O ensino de História é um exemplo. A história tem a capacidade de nos mostrar que, ao longo do tempo, nós mesmos fomos, cultural e socialmente, diferentes do que somos hoje. A diferença, dessa maneira, ao contrário do que tende a ser pensado quando o tema da alteridade é mobilizado, não é uma característica dos outros. A alteridade somos nós mesmos.

Essa ideia se alimenta e ganha força, justamente, quando o mundo começa a ver nascerem sociedades cada vez mais plurais, formadas por registros culturais muito distintos, mas que, ainda sim, estão em

constante relação e troca. Com isso, o diferente não é mais aquele que eu desconheço, apartado física e culturalmente do mundo no qual vivo. O diferente sou eu próprio (ao longo tempo; afinal, a sociedade da qual faço parte já foi, ela mesma, palco de inúmeras mudanças) e o meu próximo.

A História, como disciplina escolar, sempre foi capaz de lidar com a alteridade como um fenômeno característico das organizações sociais humanas. Ao longo dos séculos, diferentes sociedades surgiram, se alteraram, foram capazes de modificar outras sociedades, desapareceram e renasceram. A fluidez do tempo nos mostra como as alterações fazem parte da dinâmica da vida humana. Alterar e alteridade possuem a mesma origem etimológica.

A história humana, contada como a narrativa das mudanças e das transformações, é, portanto, a história das alteridades e das diferenças.

Dessa forma, por mais que o mundo contemporâneo seja um contexto onde a diferença adquire centralidade, esse sempre foi um conteúdo manejado pelo ensino da história humana.

O tema da alteridade, da maneira como tem sido abordado no contexto escolar, traz consigo um estreito vínculo com a ética e com a cidadania. Afinal, enfrentar a questão da diferença exige que se encare como a alteridade será tratada. Assim, o que aparece em primeiro plano em uma discussão como essa é o enfrentamento do preconceito e da intolerância, dois conceitos que têm sido pensados, em regra, de forma reducionista. O preconceito e a intolerância vão além das diferenças sexuais, raciais e econômicas entre os indivíduos. Eles abarcam,

também, a diversidade cultural entre grupos sociais e sociedades como um todo. Lidar com esse tema, portanto, parte do reconhecimento de que nós mesmos somos, historicamente, outros ao longo do tempo, levando à compreensão das diferenças em relação a outras culturas, diferentes daquelas nas quais fomos socializados.

O Brasil é um terreno fértil para que o ensino de História seja capaz de lidar com o tema da diferença. Tradicionalmente, o País é tratado como um contexto cultural extremamente diversificado, o que é tomado, de forma ambígua, ora como um fator positivo para nossa formação, ora como o grande fator gerador de nossa modernidade incompleta e de nossas mazelas sociais e econômicas. Essa diversidade cultural que nos caracteriza, celebrada ou criticada, no entanto, não é enfrentada pela escola de forma densa. O que se produz, no que diz respeito ao conhecimento histórico oferecido pela escola, é uma pálida imagem de nossas diferentes matrizes culturais e de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Os conteúdos escolares, do final do Ensino Fundamental ao término do Ensino Médio, tendem a abordar as diferenças culturais da formação do Brasil de forma superficial e secundária. Tais diferenças, e sua importância, parecem não compor o eixo central do ensino de História, mas, antes, se apresentam como narrativas de incremento para a história mais importante, centralizada no desenvolvimento do mundo moderno europeu e em suas consequências para a história do Brasil. Mesmo quando o enfoque é o Brasil, a história narrada é aquela das instituições públicas, do Estado, de líderes políticos e sociais, sem levar em consideração o papel desempenhado por outros atores e grupos sociais.

Tomemos como exemplo a formação da sociedade brasileira, e seus diferentes matizes culturais, para entender como o problema da alteridade permanece, em grande parte, obscurecido. É comum apontar, no ensino de História, que o Brasil foi formado por três grandes povos (representando, desta forma, três grandes formações culturais), os europeus, os indígenas e os africanos. Um problema, de saída, pode ser percebido nesta abordagem, reducionista por excelência. A diversidade de culturas que compuseram o Brasil se torna opaca quando os diferentes povos europeus que fizeram parte de nossa história são tratados de forma homogênea, como um povo único, europeus em sentido genérico. Assim, portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses, franceses, italianos e alemães (entre diversas outras nacionalidades) teriam contribuído da mesma maneira para nossa formação, já que entendidos como pertencentes a uma espécie de mesmo bloco cultural. No entanto, os povos europeus que tomaram parte na história da formação do Brasil, apesar de apresentarem semelhanças culturais, tiveram papéis diferentes em nossa história, em virtude, em grande parte, de suas diferenças culturais.

Chama atenção, por exemplo, o fato de nossos estudantes do Ensino Médio terem mais acesso à história da França e da Inglaterra, bem como aos processos de unificação tardia da Alemanha e da Itália, do que a eventos históricos importantes na história de Portugal e da Espanha. Embora, tradicionalmente, tendamos a imputar nossos problemas atuais a nosso passado colonial, recheado de índios e escravos, quando algum potencial problema de nossa formação precisa ser encontrado na Europa, ele recai na Ibéria. Assim, somos, também, ibéricos (percebido como um dos fatores de nossas deficiências sociais atuais), mas a história que ensinamos em sala de aula dá pouca atenção a Portugal e Espanha. No Ensino Médio, é possível dizer que será uma tarefa menos tormentosa encontrar estudantes que conhecem, com algum nível de densidade, a queda da Bastilha,

na França, do que aqueles que são capazes de dissertar, minimamente, sobre a Revolução dos Cravos, em Portugal.

Em função disso, outras consequências para o ensino de História e sua relação com a alteridade se fazem notar. Um dos grandes temas da história contemporânea foram os eventos ocorridos durante o período que ficou conhecido como Primavera Árabe, uma série de movimentos e protestos ocorridos ao longo dos últimos anos em diversos países árabes. Um olhar sobre esse outro tende a levar, em muitos casos, a uma espécie de estranhamento em relação a esses movimentos, sobretudo em função da atribuída distância cultural que existe entre nós, brasileiros (ou ocidentais), e os povos árabes. A estrutura e a organização do mundo árabe (também percebido de forma homogênea, sem distinções locais, em um claro fenômeno de redução da complexidade que caracteriza os diferentes países árabes) são vistas como inexplicáveis, irracionais, sem nenhum ponto de conexão com o nosso mundo, o que leva a um afastamento e a um rechaço em relação à sua cultura.

Contudo, ponto importante da história ibérica é a invasão moura. A relação entre árabes e ibéricos é mais próxima do que a história ensinada na escola tende a reconhecer e enfatizar. A cultura moura fincou raízes profundas na Ibéria, deixando influências culturais fundamentais em Portugal e Espanha (a linguagem é um exemplo disso). Da mesma maneira, fomos influenciados de forma fígadal pela cultura ibérica. Sendo assim, cabe o questionamento sobre o que aproxima os árabes de nós, no lugar de adotar a postura que enfoca nossas diferenças culturais.

Se isso ocorre para os povos europeus, há mais razão ainda para perceber o processo de homogeneização atribuído ao papel histórico dos povos indígenas e dos povos africanos.

A alteridade que caracteriza indígenas e africanos trazidos para o Brasil acaba por ser reduzida a uma *alteridade mínima*, contraposta, em primeiro plano, ao bloco cultural europeu, e, de forma secundária, entre si.

Tal alteridade é acompanhada, ainda, como tem sido feito quando o tema aparece, por uma atribuição moral. O bloco cultural europeu é visto como o fator preponderante do que há de moderno na civilização brasileira, dotado de um status positivo, ao passo que aos outros, indígenas e africanos, são atribuídas as características marcantes de nossos problemas sociais. Com isso, além de não esmiuçar as diferentes contribuições das complexas culturas envolvidas no processo de constituição da sociedade brasileira, essa forma de narrar a história do Brasil contrapõe, eticamente, à contribuição europeia (não tratada como alteridade) com a alteridade do bloco africano e indígena (colocados, moralmente, em um mesmo bloco cultural, sem distinção entre si, além, evidentemente, de não terem suas distinções internas observadas).

Essa maneira de narrar e entender a história da formação do Brasil coloca em cena o caráter reducionista e pernicioso do enfoque dado ao papel das populações indígenas e africanas. As centenas de etnias que compuseram nosso mosaico cultural são tratadas, incessantemente, como *índios*, um *outro* genérico. O mesmo pode ser observado no que diz respeito aos diferentes povos africanos que aqui foram trazidos como escravos. A imagem é a genérica, do *negro*, do *escravo*. Contudo, a composição indígena brasileira é extremamente diversificada culturalmente, assim como eram variados os povos africanos que, entre nós, plantaram raízes.

Apesar dessa heterogeneidade cultural, o reconhecimento de que as populações indígenas e africanas foram importantes para a formação da sociedade e do povo brasileiros tende a se manifestar de forma difusa e pouco efetiva pela escola. Dificilmente, se encontrará algum estudante capaz de narrar algum evento importante sobre a história africana, vinculando-o com nossa própria história, ou as contribuições das línguas Ticuna e Makuxi para a composição do português falado no Brasil. Entretanto, espera-se que esse mesmo estudante, no Ensino Médio, seja capaz de reconhecer a importância do atentado contra o arquiduque do império austro-húngaro como estopim da Primeira Guerra Mundial.

Evidentemente, não se trata de rechaçar a relevância da história europeia, com toda sua complexidade, propondo que estes conhecimentos históricos sejam tratados como sendo de menor importância ou não devam compor o currículo escolar. Antes, trata-se de uma defesa de que outras narrativas históricas *são tão importantes quanto essas*. A história da África, e de todos os povos africanos que fizeram parte da história brasileira, do Oriente Médio (tratado, em especial, atualmente, como o outro), de nossas heterogêneas etnias indígenas e da Ibéria, são exemplos de narrativas históricas fundamentais para a compreensão da história brasileira.

O acesso a essas narrativas, pelos estudantes, não se justifica apenas pelo valor que tais histórias possuem para o entendimento da formação de nosso povo e de nossa sociedade, além, é claro, do valor histórico que possuem por si mesmas.

Por meio do entendimento de nossa formação cultural, podemos compreender melhor as diferenças culturais que nos caracterizaram no passado, que nos singularizam hoje, e que nos particularizarão no futuro, fazendo com que sejamos capazes de lidar melhor com o tema da diferença.

Nossa forma de organizar e de entender o mundo não é a única maneira possível de fazê-lo, nem mesmo se configura como a mais adequada. Diferentes composições culturais compreendem o mundo de formas igualmente diversas.

A legislação brasileira tem tentado lidar com o problema do sempiterno descaso curricular em relação ao ensino de história africana entre nós. A lei n. 10.639/2003 altera o art. 26 da lei n. 9.394/1996 (LDB), tornando obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Esse é um primeiro passo importante, mas que deve ser celebrado com temperança. A normatização é necessária, mas não gera efeitos se não for praticada. Além disso, é preciso que essa valorização avance para outras searas, como a história das populações indígenas brasileiras de acordo com a lei 11.645/2008.

As avaliações em larga escala também têm abordado o tema da alteridade. Em História, no Domínio Memória e representações, temos a seguinte habilidade:

D05 – Compreender as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade

Como trabalhar este tema em sala de aula? Especificamente para o tema aqui proposto,

qual seja, a história das matrizes culturais que compuseram, em grande medida, a formação do Brasil, podemos elaborar a atividade a seguir.

Atividade: conhecendo as influências culturais para a formação do Brasil

Dividindo a turma em grupos de 4 a 5 estudantes, proponha uma pesquisa sobre os principais grupos étnicos e culturais que fizeram parte da formação cultural do Brasil. Cada grupo de estudantes ficará responsável por um grupo cultural e étnico diverso. Os grupos escolherão entre opções fornecidas pelo próprio professor. A lista seguinte poderá servir como orientação para o professor (outras sugestões poderão ser feitas, partindo, inclusive, dos próprios estudantes):

- » Ibéria – Portugal e Espanha (caso deseje, o professor pode separar os dois países, dando opção para que os grupos escolham um deles).
- » Populações indígenas brasileiras (o professor pode trabalhar de forma genérica, ou oferecer opções específicas como Araweté, Yanomami, Kayapó, Karajá, Nambikwara, etc).
- » Povos árabes (o professor pode solicitar que o enfoque seja dado para os Mouros, por exemplo).
- » Povos africanos que vieram para o Brasil (da mesma maneira que nos outros casos, o professor pode oferecer opções específicas, tais como Makuas, Kabinda, Benquela, Monjolo, Musikongos, Rebolos, etc).

Estabelecidos os grupos, eles farão uma pesquisa envolvendo as principais características de cada um dos grupos culturais, tais como a língua falada, a forma de organização social e os principais costumes. Além disso, cada grupo deve recolher um fato importante na história do grupo étnico ou cultural que está investigando. Por fim, os grupos de estudantes tentarão estabelecer a influência que o grupo étnico ou cultural pesquisado teve para o Brasil. Cada grupo apresentará um material escrito e realizará uma apresentação de sua pesquisa para toda a turma.

Entre experiência e experimento: o ensino de Filosofia e as relações entre senso comum e ciência

O Ensino Médio é uma etapa de escolaridade orientada, em seu projeto de concepção e efetivação no contexto educacional brasileiro, para uma formação holística do estudante, envolvendo a técnica (o conteúdo, o preparo para o ingresso no mercado de trabalho, em termos de características cognitivas e não cognitivas) e a preparação para a vida cotidiana e cívica (envolvendo a cidadania, o entendimento da vida social e republicana). Preparado para a vida e para o mercado de trabalho, o estudante, ao encerrar esta etapa de escolaridade, deveria, entre outras coisas, ser capaz de compreender o papel da ciência e do senso comum para a organização social em que vivemos.

A despeito das críticas que o Ensino Médio tem sofrido, com o diagnóstico de que tal etapa de escolaridade está diante de uma crise de sentido e não alcança os objetivos propostos, e da pantanosa indefinição do conteúdo e da importância do ensino de filosofia nesta etapa, não há dúvidas de que a Filosofia, como disciplina componente da estrutura curricular do Ensino Médio, é uma ferramenta fundamental para o entendimento das possibilidades e limitações do conhecimento científico e do senso comum em relação à condução de nossas vidas e à estruturação do mundo social.

Senso comum e ciência estabelecem relações ambíguas e contraditórias, mas que, em regra, têm sido caracterizadas pela oposição e pela contrariedade.

O século XIX viu o alçar da ciência ao patamar de instrumento produtor do conhecimento legítimo, fenômeno densamente ampliado e aguçado no decorrer do século XX, ao passo que o senso comum experimentou uma espécie de

recrudescimento em termos de importância, se não prática, certamente, teórica. Isso quer dizer que, se a polarização entre ciência e senso comum parece evidente aos olhos de um indivíduo contemporâneo, nem sempre essa dicotomia operou como um código legítimo de entendimento em relação à realidade social, em especial no que diz respeito à produção do conhecimento sobre o mundo, natural e social.

Esse diagnóstico não é menos correto quando analisamos a forma como esses dois conceitos, senso comum e ciência, são trabalhados no ambiente acadêmico, o que envolve, também, a escola. A percepção é largamente difundida. De um lado, a ciência, de outro, oposto, o senso comum. A divisão é fundada, em geral, na percepção de que o senso comum é o conhecimento que leva ao engodo, à ilusão e a uma visão superficial e parcial do mundo. O senso comum seria, nessa esteira de interpretação, uma espécie de conhecimento vaga, parcial, incompleta, e, em uma visão mais rígida, equivocada. No contexto da ciência moderna, esse é, exatamente, o tipo de conhecimento que desejaríamos evitar e rechaçar.

O entendimento que trata o senso comum com base no binômio certo/errado o coloca como dotado de irracionalidade, um conhecimento vulgar, de fácil acesso, e, por isso mesmo, simplório. Além do equívoco, é imputada ao senso comum certa dose de ingenuidade, uma forma típica dos ignorantes e iletrados de compreender o mundo, o que o afasta, definitivamente, da verdade. Permeado pelo misticismo e evado de credences, o senso comum, o conhecimento popular, sofre a crítica, ainda, de ser uma forma de compreensão associada, necessariamente, ao conservadorismo e à fixidez, visto que baseada na tradição.

A antítese do senso comum seria a ciência. Na polarização entre irracionalidade e racionalidade, a ciência, ocuparia o campo da razão, associada, desta feita, à verdade. O conhecimento científico nega tudo aquilo que o senso comum oferece. A ciência representa a possibilidade de mudança (em regra, tomada como uma mudança para melhor), baseada, evidentemente, no esclarecimento fornecido por um tipo de conhecimento que segue regras específicas, que, por sua vez, darão credibilidade ao saber que daí resulta. Por isso, a ciência opera com as ideias de legitimidade, rigor e obediência a princípios específicos.

Os princípios da ciência moderna se fundarão, justamente, naquilo que falta ao senso comum.

Enquanto a ciência é objetiva, estruturada em torno de evidências, baseada na imparcialidade e na neutralidade, o senso comum é visto como afeito apenas ao que é visível, desconhecendo os aspectos ocultos (mas que podem ser desvelados pelo trabalho científico) da organização do mundo natural e social. A ciência se descola da vida prática, locus, por excelência, de atuação do senso comum.

Ela é aquilo que vai além do que se vê e do que se percebe a partir de um enfoque simplista do mundo. Sua complexidade supera os misticismos e as crenças infundados, tão característicos do saber popular, fugindo da vida cotidiana para fornecer um saber superior (cientificamente e moralmente).

Desconfiando do mundo das aparências, o que a ciência permite, de acordo com seu próprio discurso oficial, é a superação do mesmo, apresentando o verdadeiro, o mundo como ele é.

O conhecimento científico opera, cirurgicamente, segmentando o mundo entre o que é relevante e o que é irrelevante, solapando aquilo que se enquadra nessa última definição. Essa forma de lidar com a produção do conhecimento estabelece um amálgama entre o saber e o poder. A ciência, caracterizada pela especialização do mundo e pela compartimentalização do conhecimento, se torna um empreendimento para poucos, audaciosos e sábios, que, rompendo com o senso comum, são capazes de compreender, de fato, a realidade. A distinção, nesse ponto, é revestida pela oposição entre as trevas (o senso comum) e as luzes (a ciência), fazendo definir o senso comum como uma espécie de saber sujeitado.

A ciência e seus operadores reconhecem que a efetivação dos princípios que regem a produção do saber científico é difícil de ser observada. Apesar disso, a ruptura com o senso comum é uma regra propagada pelo discurso científico. Enfrentamento complexo, mas necessário, caso a ciência deseje prosperar. O abandono do senso comum é um sacrifício que deve ter lugar na vida da ciência. No entanto, cabe questionar, se o senso comum já existia antes da ideia de ciência moderna, o conhecimento científico deve se estruturar a partir do zero?

A ideia de senso comum nem sempre foi tratada de forma pejorativa, como faz parecer o discurso científico dominante do mundo moderno. No século XVIII, por exemplo, o senso comum era entendido como uma forma de senso médio, natural, razoável e prudente. Ele era contraposto ao irracionalismo do Antigo Regime, e caracterizava a forma de entendimento da burguesia ascendente em relação ao mundo. De contraposição ao irracionalismo, o senso comum passou a ser pensado, ele mesmo, como irracional, diante de um conceito de verdade caucionado pela ciência.

Entretanto, a ideia de uma verdade absoluta, que poderia ser alcançada por meio da ciência,

passa a ser questionada já em fins do século XIX. A ciência é variável, afetada pelos contextos socioeconômicos e culturais da produção do saber, o que faz com que ela passe por modificações em seus paradigmas, experimentando crises cíclicas em relação ao que define como conhecimento válido. As crises nos paradigmas científicos fazem com que conhecimentos que, em contextos anteriores, haviam sido rotulados como superficiais, equivocados ou inválidos, sejam resgatados, realocados valorizados e reinterpretados. A ciência, desta forma, também exige crenças.

Além disso, a ciência esclarece uma série de questões, mas não é capaz, da maneira como se constituiu, de responder a problemas centrais da vida social. A felicidade, por exemplo, não é um tema confortável a ser enfrentado pela ciência, que não pode apontar, a partir de seus critérios, quais são os procedimentos, que, se seguidos, farão uma pessoa feliz. Isso faz com que o discurso científico receba um caráter, muitas vezes, desolador e desencantado, com pouco apelo entre atores focados no pragmatismo exigido pela vida cotidiana.

O senso comum não pode ser encarado como, necessariamente, conformador, anestesiando a compreensão correta que as pessoas poderiam ter do mundo. Antes, o senso comum não possui um caráter fixista. Ao dar suporte ao agir na vida cotidiana, o senso comum é flexível, adaptável, fluido, orientando as pessoas em situações que, em inúmeros casos, a ciência seria incapaz de fazê-lo. Sem dúvida, o conhecimento produzido pelo senso comum não é disciplinado e metódico, como o saber oferecido pela ciência. Contudo, essa característica não se apresenta como um problema em todos os casos.

A falta de sistematicidade do senso comum abre espaço para a criatividade, nos permitindo, e nos fornecendo instrumentos para tanto, agir de maneira não prevista diante de situações igualmente não previstas.

Assim, o senso comum não pode ser taxado, inequivocamente, como conservador. Ele é dotado de historicidade, baseado na experiência, e não no experimento, como a ciência, o que afasta a crítica de que estamos diante de um tipo de conhecimento cego e leviano. Quem define o senso comum como um problema é a própria ciência.

Isso não quer dizer que ciência e senso comum sejam equivalentes. Eles se diferenciam, visto que apresentam características distintas em relação ao tipo de conhecimento que oferecem e à forma como esse conhecimento é produzido. Contudo, a ciência não pode ser tratada como um arauto da verdade enquanto o senso comum é taxado como um saber menor. Essas duas formas de conhecimento precisam ser pensadas de acordo com os contextos de sua aplicação. Defender a importância do senso comum, portanto, não implica diminuir a da ciência, deixando de reconhecer os avanços que pelos seus instrumentos foram experimentados. Não quer dizer também que, para atribuir relevância ao senso comum, seja necessário perpetuar os misticismos que deram ensejo às críticas que essa forma de conhecimento tem recebido ao longo do tempo. No entanto, o senso comum não é formado apenas por crenças e místicas. Ele é um importante instrumento orientador da ação em nossa vida cotidiana, um terreno onde a ciência, ainda, caminha de forma tateante.

As diferenças centrais entre o senso comum e a ciência podem ser atribuídas a) ao contexto de produção do conhecimento, b) aos objetivos do

saber e c) às formas como esse conhecimento é produzido. A ciência é caracterizada pela definição de mecanismos específicos, por meio dos quais o conhecimento pode ser validamente estabelecido. O experimento representa, paradigmaticamente, a forma de produção do conhecimento científico. O senso comum, por sua vez, orientado para a ação na vida cotidiana, é caracterizado pela experiência, historicamente produzida, compartilhada, modificada e repassada. Os contextos e os objetivos, além dos métodos, são, portanto, diferentes. Conhecimentos diferentes têm usos diferentes, de acordo com os contextos em que estão inseridos. Isso não nos autoriza a descartar a importância de nenhum deles. Enquanto o conhecimento científico é metódico, planejado, testado e sistemático, o conhecimento do senso comum é espontâneo, flexível e improvisado. Ambos têm lugar em nossa vida cotidiana.

O ensino de filosofia deve abordar a distinção entre a ciência e o senso comum, tendo em vista as diferenças e a importância (muitas vezes, complementar) de cada um desses tipos de conhecimento.

Cabe ao professor desfazer a ideia de que só a ciência é capaz de produzir o conhecimento, ao mesmo tempo em que apresenta as utilizações da ciência, e a forma como ela, assim como o senso comum, pode ajudar a compreender a organização da vida social.

A avaliação educacional em larga escala passou a envolver, nos últimos anos, as disciplinas das Ciências Humanas, entre elas, a Filosofia. A Matriz de Referência das avaliações, baseada nas diretrizes curriculares para o ensino da disciplina, abordam

o tema da distinção entre senso comum e ciência, como se vê no descritor a seguir:

» *Diferenciar senso comum e interrogação crítica.*

Com base na avaliação desse descritor, que tipo de atividade pode ser desenvolvido em sala de aula para que os estudantes sejam capazes de compreender a importância das distinções entre o senso comum e a ciência, e dos conhecimentos que cada um deles produz? Um exemplo de atividade é apresentado a seguir:

Identificando afirmações do senso comum e da ciência

Para realizar a atividade proposta, divida a turma em grupos de quatro ou cinco estudantes. Com base nas explicações dadas por você em sala de aula, e no material de apoio utilizado, solicite que os estudantes discutam entre si, no interior dos grupos, acerca das afirmações dispostas no quadro a seguir. Eles poderão consultar o material que desejarem, mas devem permanecer debatendo no interior do próprio grupo. Em seguida, cada grupo deve assinalar se as afirmações pertencem ao discurso do senso comum ou ao discurso científico (ciência). Cada grupo deve escolher um representante para, diante dos outros grupos, explicar para o restante da turma o motivo pelo qual as afirmações foram marcadas como pertencentes ao senso comum ou à ciência.

Afirmações	Senso comum	Ciência
O comprimento de onda da cor vermelha é maior do que o da cor violeta		
Não se deve fazer uma refeição e nadar em seguida		
O sol se põe no oeste		
As bactérias são unicelulares, ou seja, dotadas de uma única célula		
Dinheiro não traz felicidade		
O ser humano é um animal bípede da ordem dos primatas, pertencente à subespécie <i>Homo sapiens sapiens</i>		

Afirmações	Senso comum	Ciência
Comer mamão ajuda a resolver problemas de intestino preso		
Cortar os cabelos na lua crescente faz com que os cabelos cresçam mais rápido		
A gasolina é um combustível constituído basicamente por hidrocarbonetos e, em menor quantidade, por produtos oxigenados		
Domingo não é dia de trabalhar		
Uma função quadrática é uma função polinomial da forma: $f(x) = ax^2 + bx + c$.		
O ponto de ebulição da água no nível do mar é $100,0^\circ\text{C}$		

Como continuidade da atividade, cada grupo deverá levar, para a próxima aula, um quadro semelhante ao proposto pela atividade, com novas afirmações. O professor sorteará cada novo quadro para um grupo diferente, que deve, mais uma vez, assinalar se as afirmações propostas pelos colegas fazem parte do senso comum ou do discurso científico, explicando suas escolhas para a turma, em seguida.

O objetivo da atividade é fazer com que os estudantes reconheçam as características do conhecimento produzido pelo senso comum e daquele produzido pela ciência, percebendo que ambos fazem parte de nossa vida, e são importantes em seus respectivos contextos. Além disso, a atividade incentiva o trabalho em grupo e o desenvolvimento da argumentação por parte dos estudantes.

TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL: A SOCIOLOGIA COMO SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A SOCIEDADE ATUAL

1 – Apresentação

A Sociologia nos permite compreender os diferentes processos de transformação social da atualidade. Nesse cenário,

é importante que o jovem em formação possa identificar a Sociologia como uma disciplina que lhe permite conhecer de forma sistematizada a realidade social.

Esse conhecimento contribui para a desnaturalização da vida em sociedade e para conscientização sobre as possibilidades de mudança social ao alcance do cidadão comum. Porém, como avaliar uma habilidade com esse grau de abstração? Um caminho possível consiste em estabelecer relações com a vida cotidiana dos estudantes após a apresentação dos conceitos mais abstratos da teoria social. Aprender a relacionar os meios de comunicação de massa com nossa vida cotidiana é um bom exemplo de habilidade a ser desenvolvida para esse fim. A compreensão do papel dos diferentes artefatos técnicos da indústria cultural também, pois permite ao estudante reconhecer a relação entre a tecnologia, a construção da subjetividade e a socialização.

A partir desses eixos temáticos em destaque (tecnologia, conhecimento, informação e interação social), podemos pensar em um programa em três estágios. O programa, ao seu final, deve permitir aos estudantes: a) “reconhecer a sociologia como

um conhecimento sistematizado da realidade social”; b) “compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana”; e c) “relacionar as tecnologias às novas formas de interação e interatividade”.

2 – Desenvolvimento das habilidades:

Nesse exemplo de programa, precisamos demarcar as habilidades que serão desenvolvidas e saber do que tratam, como podem ser avaliadas e o papel que cumprem em relação ao currículo.

- a. Reconhecer a Sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social: o primeiro grande desafio do debate epistemológico da sociologia na escola está na transposição didática dos seus pressupostos metodológicos. O segundo, consiste em estabelecer uma relação direta com a realidade dos estudantes e com os demais componentes curriculares. Uma boa estratégia para abordar esses desafios é partir da apresentação da relação entre indivíduo e sociedade. Durkheim, Weber e Marx servem aqui como representantes de três visões diferentes dessa relação, a partir da qual torna possível ensinar a relação entre ação e estrutura e, logo, entre liberdade e coerção. São conceitos centrais para o reconhecimento da Sociologia como ciência interessada em compreender como se processam os conflitos e as transformações das sociedades.

Espera-se, assim, que nesse processo de alfabetização científica os estudantes possam i) identificar o discurso científico como uma das formas de descrever a realidade; ii) compreender

que um fato social somente se explica a partir de outro fato; iii) reconhecer a relação entre indivíduo e sociedade como motor das transformações sociais; iv) utilizar o método sociológico para analisar, avaliar e propor soluções a problemas sociais a partir da identificação do conflito existente, dos agentes envolvidos e dos seus respectivos interesses.

b. Compreender a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana (indústria cultural, estilos de vida e consumo): o estudo dos meios de comunicação de massa é um elemento fundamental para compreensão de nossa sociedade, tanto nos seus aspectos técnicos, quanto culturais. Sabemos que a difusão da mídia eletrônica (rádio e televisão) promoveu em meados do século XX a formação de uma cultura de massa em oposição ao modelo aristocrático anterior. A Sociologia, com suas pesquisas, revela os elementos estruturais dessa organização social mediada pelos novos meios de comunicação. Dentre os elementos estruturais fundamentais está a cultura, caracterizada como complexos de símbolos que dão sentido à vida social.

A partir daí é possível compreender o papel da mídia digital (telefonia celular e Internet) nos processos de interação social na atualidade. Esse tema se revela nas mudanças das formas de socialização a partir da universalização do acesso à mídia eletrônica. A mídia eletrônica estabeleceu uma passagem de um dispositivo um-todos (um emissor, muitos receptores), para outro do tipo todos-todos (muitos emissores, muitos receptores). Com veremos, isso não será sem consequências.

A formalização teórica desse tema no campo da Sociologia está organizada pela Teoria Crítica por meio do conceito de indústria cultural estabelecido no pós-Segunda Guerra. Portanto, a indústria cultural está associada aos meios de dominação dos regimes totalitários do século XX. A dominação da população não se dava apenas pela força, mas, também, pela alienação e consentimento das

massas. Portanto, o meio de propagação das ideias e os interesses de seus emissores são variáveis fundamentais no debate que relaciona meios de comunicação, dominação, formação e aceitação de estilos de vida específicos. Desse ponto decorre também a necessidade de trabalhar o conceito de ideologia. Ao articular cultura, ideologia e indústria cultural compreende-se a relação entre os meios de comunicação e os processos de socialização da atualidade.

Uma boa forma de gerar questões orientadoras sobre esse tema é partir de uma questão motivadora abrangente. Por exemplo, “como os meios de comunicação influenciam o comportamento dos jovens?”. Ao responder a essa questão, pode-se avaliar a capacidade dos estudantes de: i) reconhecer a indústria cultural como uma forma de difusão dos valores culturais, marcado por um emissor forte e milhares de receptores passivos; ii) compreender esse processo como disseminador de valores e interesses dos grupos que são o polo forte dessa relação; iii) analisar essa relação por meio do conceito de ideologia; e iv) contrapor os efeitos da submissão a interesses específicos frente às possibilidades de ação promovida pelo acesso universal à produção cultural.

c. Relacionar as tecnologias às novas formas de interação e interatividade: um bom aproveitamento nas habilidades “a” e “b” apresentadas acima permite ao estudante estabelecer relações entre o avanço da tecnologia e os processos de interação que forma identidade social. Nesse ponto, é possível estudar os processos atuais de transformação da tecnologia, da cultura e das formas de interação social. Agora, os estudantes podem aprender esse tema a partir de suas próprias experiências de vida e do que observam nos diferentes meios de comunicação. Isso, cada vez mais, se dá por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs).

O campo de pesquisa sobre a relação da tecnologia com as novas formas de interação concentra-se, como não poderia deixar de ser, sobre as NTICs. Nesse campo, existem duas avaliações principais sobre os efeitos desses novos processos de interação. A primeira observa que as novas formas de interação proporcionadas pela comunicação instantânea e onipresente da Internet são forças negativas para o ideal moderno, pois promovem alienação e individualismo, enfraquecendo as relações de reciprocidade típicas de uma sociedade democrática.

Por outro lado, uma segunda avaliação entende que os avanços tecnológicos são contínuos e imparáveis. Esse movimento produz não apenas o enfraquecimento de laços sociais tradicionais, mas também a construção de novas formas de socialização capazes de democratizar a sociedade. Essa

socialização é resultado da transformação dos receptores passivos da indústria cultural em emissores ativos, capazes de produzir laços sociais por novos meios.

Assim, a massa se torna sujeito da produção cultural.

O resultado das formas de interação social proporcionada pelas NTICs leva a novos padrões de formação de identidades sociais. Esses novos padrões de interação são chamados de cibercultura, conceito que progressivamente substitui a indústria cultural típica do século XX. As formas de interação produzidas na cibercultura não se limitam às tão faladas formas padronizadas de entretenimento e o contato superficial nas

redes sociais. O acesso à informação, aprendizado, trabalho colaborativo e produção de conhecimento e cultura são outras possibilidades de interação que os desenvolvem. Nesse aspecto, a mediação de professores e a postura da escola diante das NTICs podem fazer grande diferença no desenvolvimento dessas habilidades. Por meio do uso de ferramentas digitais como blogs, sites e ambientes educativos, os estudantes podem ser instigados ao trabalho colaborativo e a refletir sociologicamente sobre as novas formas de interação a partir da sua prática no mundo virtual.

Ao aprender a transformar informação em conhecimento, individualismo em rede em trabalho coletivo e entretenimento em produção de cultura, os estudantes estarão experienciando os próprios conceitos utilizados no estudo da relação entre tecnologia e novas formas de interação.

Para avaliar essa habilidade também se pode partir de questões motivadoras bem amplas. As perguntas: “como avaliar o impacto da universalização da Internet na socialização dos jovens?” e “o que mudou na produção e difusão da cultura a partir da progressiva expansão de emissores na rede mundial de computadores?” são bons exemplos. Nesse sentido, é possível avaliar se os estudantes se tornaram capazes de i) identificar as redes sociais como parte das transformações na esfera produtiva e do mundo do trabalho; ii) reconhecer que os avanços tecnológicos fazem parte do processo de produção cultural e de comunicação das sociedades humanas; iii)

compreender que a socialização ocorre tanto nas relações face a face como nas relações mediadas pelas diferentes tecnologias de difusão cultural; iv) construir ferramentas que promovam valores modernos nas relações sociais.

3 – Atividades didáticas

As atividades didáticas realizadas dentro de sala de aula e fora delas cumprem objetivos diferenciados no desenvolvimento das habilidades e das suas possibilidades de avaliação. Atividades brevemente desenvolvidas ao final de cada aula permitem um rápido diagnóstico sobre o trabalho realizado naquele dia e auxiliam no planejamento das próximas aulas. Atividades que ocupam mais de uma aula e envolvem pesquisa e trabalho fora da escola contribuem para a consolidação do conhecimento, desenvolvimento da autonomia e criação de uma prática de “aprender fazendo” que permitem uma avaliação geral dos objetivos propostos naquele período.

É possível se valer das tradicionais taxonomias pedagógicas para criar atividades a partir das quais é possível avaliar o desempenho dos estudantes nas habilidades trabalhadas. Vejamos, por exemplo, que para avaliar a habilidade dos estudantes em reconhecer a Sociologia como um conhecimento sistematizado da realidade social, será necessário levá-los a confrontar a Sociologia com outras formas de conhecimento. Assim, debates em torno de questões que envolvem diferentes aspectos técnicos, morais e sociais, como o uso de células tronco pela medicina, são capazes de mobilizar os estudantes para a pesquisa e fazê-los ver, na prática, a importância de reconhecer os diferentes tipos de conhecimento mobilizados para tomada de decisões que influenciam de forma radical a nossa vida em sociedade. Atividades como

essa também podem envolver diferentes eixos curriculares, tornando mais interessante e eficaz seu desenvolvimento.

Reconhecer os limites entre a ciência e a religião, entre o conhecimento científico e o senso comum é fundamental para preparar os estudantes a tomar posições e agir de forma ativa na sociedade.

Atingir esse objetivo é possível, por exemplo, por meio da leitura de textos, promoção de debates que confrontem as diferentes posições em jogo, produção de um jornal ou campanha de conscientização. É necessário que a atividade mobilize tanto a dimensão do conhecimento, quanto do desenvolvimento do processo cognitivo. Dentre os comandos úteis que podem orientar essas tarefas, estão: identificar as informações relevantes, prever as posições dos diferentes agentes sociais de acordo com seus interesses, utilizar as técnicas argumentativas e critérios legitimados socialmente para aprovar uma determinada medida, refletir sobre as consequências da medida adotada para os diferentes grupos sociais e criar formas inéditas de apresentar o problema ou solucioná-lo.

Da mesma forma, para que os estudantes compreendam a relação dos meios de comunicação de massa com a vida cotidiana e a indústria cultural, que difunde estilos de vida e consumo, e relacionem as tecnologias às novas formas de interação e interatividade que moldam a sociedade nos dias de hoje, será importante desenvolver atividades que tenham como objeto ou tema os elementos da cultura conhecidos pelos estudantes. A produção audiovisual é um bom exemplo

(novelas, seriados, programas humorísticos, telejornais), pois servem de objetos que são familiares aos estudantes. Eles podem avaliar se esses “produtos” levam à alienação da população ou reforçam suas identidades sociais e promovem novas formas de ação coletiva.

Trabalhos de pesquisa, em que os estudantes “arregam as mangas” e vão a campo representam a forma mais eficiente de “aprender fazendo”. Como exemplo, podemos pensar que ao determinar os objetivos da atividade, o professor poderá avaliar se ao chegar ao produto final seus estudantes serão capazes de: recordar como desenvolver uma entrevista, esquematizar a estrutura de um programa de televisão ou telejornal, realizar entrevistas, relacionar opiniões individuais com interesses coletivos, julgar se a linha editorial de um noticiário é de fato neutra e desenhar um projeto de difusão de notícias e cultura justo e adequado aos valores sociais modernos.

Nesse sentido, o uso das novas tecnologias, tema da terceira habilidade aqui discutida, pode fazer parte de qualquer pesquisa. O seu ensino também poderá ser objeto de problematização sociológica. Assim, os estudantes aprendem a trabalhar não apenas as dimensões metacognitivas e procedimentais, mas também as de caráter conceitual e factual. Por exemplo, no processo de aprender a utilizar ferramentas digitais, o professor poderá avaliar se, ao final do processo, seus estudantes estarão aptos a: listar os principais interesses das diferentes identidades dos grupos sociais em sua escola, sintetizar as posições políticas dos grupos que disputam o grêmio estudantil, responder a questões comuns sobre um dilema social específico ou sobre o uso de uma ferramenta digital de trabalho colaborativo, selecionar as propostas mais factíveis de

organização dos tempos livres na escola, verificar a veracidade de informações disponíveis na rede mundial de computadores e desenvolver um registro diário de atividades da turma.

Assim, os estudantes são levados a realizar atividades sobre as quais o professor pode avaliar objetivos educacionais que combinam diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, o professor poderá trabalhar o ensino do conhecimento “tradicional” ao mesmo tempo em que contempla os temas mais atuais. E, ainda, será capaz de incorporar os avanços tecnológicos disponíveis na escola e os colocar à serviço da construção de uma educação emancipatória capaz de ampliar as oportunidades de seus estudantes e permitir que continuem seus estudos ou iniciem sua vida profissional seguros dos seus conhecimentos e da sua capacidade de continuar aprendendo. A formação de cidadãos autônomos contribui para tornar mais real o ideal de uma sociedade mais justa na qual os jovens poderão assumir efetivamente um papel de protagonismo e destaque.



Experiência em foco

CRIATIVIDADE EM BENEFÍCIO DO APRENDIZADO

Solange Morgado da Silva, Professora de Ciências Humanas - Um espaço ampliado, ilimitado, dilatado: a escola é um lugar privilegiado para o exercício e a formação da cidadania. É nessa linha de pensamento que a educadora Solange Morgado da Silva desenvolve seu trabalho. “Dentro da instituição de ensino, ocorrem não só as relações de aprendizado científico, como também de crescimento pessoal entre educadores e estudantes”, defende.

A vocação levou Solange a escolher a formação na área de educação. Hoje, é especialista em Metodologia da História e da Geografia, com atuação na Rede Estadual de Ensino. Há 18 anos, ela enfrenta os desafios do magistério.

“Precisamos resgatar a importância do papel do professor, tanto pelos estudantes quanto pela sociedade. Esse não reconhecimento constitui um dos pontos principais para que os estudantes desenvolvam uma postura de não valorização dos estudos escolares”.

Outros fatores também influenciam no processo de aprendizagem, como a educação familiar e os atrativos midiáticos fora do ambiente escolar. Para a educadora, parte dos professores ainda está se adaptando às novas tecnologias e tentando inseri-las na prática pedagógica.

Solange acredita que a avaliação externa norteia o trabalho didático dos professores, uma vez que revela o desempenho dos estudantes. A instituição escolar onde atua atende 104 estudantes, com uma equipe de seis professores. “Com o sistema avaliativo, podemos analisar os resultados alcançados com base nos descritores e replanejar os conteúdos e a metodologia”.

Para a área de conhecimento que leciona, o maior desafio é a percepção, interpretação e reescrita, por parte do alunado, do conteúdo mediado. Por isso, ela não poupa criatividade nas formas de articular os assuntos da disciplina: intensifica as atividades de produção textual, com literatura de cordel, paródias, poesias, e trabalha com leitura de imagens e mapas, cinema mudo, atividades de mímica, confecção de painéis e cartazes.



“De posse dos resultados obtidos, é possível identificar quais habilidades não foram alcançadas, redirecionando, assim, o planejamento das atividades em sala de aula”. Ela conta que já utilizou o conteúdo, as imagens e as atividades do livro didático para trabalhar a respeito de patrimônio preservado. “Pude observar que as orientações da revista pedagógica do Avalie facilitam a análise dos resultados”. A ajuda veio por meio de oficinas com a equipe técnica do AVALIE e acesso a subsídios que permitiram socializar e discutir os dados com os estudantes em classe. Ela observa, também, que identificar o padrão de desempenho da escola em relação à DIREC e ao Estado e, principalmente, reconhecer em que nível de proficiência a instituição se encontra em cada área, colabora para a criação de estratégias inteligentes.

Essencial é que aconteça o diálogo entre as disciplinas e que o estudante seja capaz de relacionar os conteúdos. A educadora percebe que o ideal é o aprendizado interdisciplinar, mas, para isso, é preciso “visualizar o desempenho do estudante e identificar quais descritores precisam ser trabalhados ou reforçados”. Com esse foco, Solange procura reforçar a participação dos estudantes nos Projetos Estruturantes da SEC, trabalhar mais com a metodologia de projetos e intensificar atividades culturais. “Estimulamos ações para que os estudantes alcancem um bom resultado”.

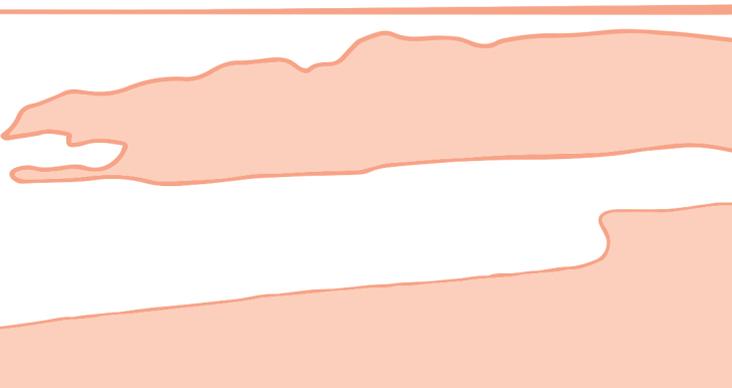
Uma experiência bem-sucedida foi o desenvolvimento de um projeto pedagógico, a partir da análise dos dados do sistema avaliativo. A professora identificou que grande parte dos estudantes não tinha desenvolvido uma consciência mais profunda sobre a importância dos recursos naturais e das técnicas produtivas como instrumentos de dominação espacial e territorial em diferentes períodos históricos. “Construímos, juntos, um miniprojeto, voltado para nossa comunidade e entorno, partindo da associação entre o período Neolítico e a descoberta da agricultura, abrangendo as práticas agrícolas conservativas e não conservativas, os recursos hídricos do nosso município e a degradação ambiental”, explica.

Ações de diversas naturezas foram propostas no projeto, como a realização de entrevistas com moradores da zona rural e da sede a respeito do tema; análise de músicas; exibição de vídeos e caça-palavras. O diferencial ficou por conta da exploração de fontes do próprio município. “Utilizamos o livro de poemas, ‘Campos verdes, flores amarelas’, de autoria de uma professora da comunidade, que conta a história do distrito e enfatiza o meio ambiente e os recursos naturais então existentes, além de um vídeo produzido por um morador antigo, mostrando a barragem local há muitos anos”, finaliza.

4

Os resultados desta escola

Nesta seção, são apresentados os resultados desta escola no AVALIE ENSINO MÉDIO 2013. A seguir, você encontra os resultados de participação, com o número de estudantes previstos para realizar a avaliação e o número de estudantes que efetivamente a realizou; a média de proficiência; a distribuição percentual de estudantes por Padrões de Desempenho; e o percentual de estudantes para os níveis de proficiência dentro de cada Padrão. Todas estas informações são fornecidas para o AVALIE ENSINO MÉDIO como um todo, para a DIREC a que a escola pertence e para esta escola.





Resultados nesta revista

1 Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. É possível comparar a proficiência com as médias do Estado e da DIREC. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

2 Participação

Informa o número estimado de estudantes para a realização dos testes e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no Estado, na DIREC e nesta escola.

3 Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho

Permite acompanhar o percentual de estudantes distribuídos por Padrões de Desempenho na avaliação realizada.

4 Percentual de estudantes por nível de proficiência e Padrão de Desempenho

Apresenta a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no Estado, na DIREC e nesta escola. Os gráficos permitem identificar o percentual de estudantes para cada nível de proficiência em cada um dos Padrões de Desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e à promoção da equidade escolar.



MAIS RESULTADOS

Para uma visão ainda mais completa dos resultados de sua escola, acesse o endereço eletrônico www.avalieba.caedufff.net. Lá, você encontrará os resultados da TCT, com o percentual de acerto para cada descritor e os resultados da TRI para cada estudante.

1 Percentual de acerto por descritor

Apresenta o percentual de acerto no teste para cada uma das habilidades avaliadas. Esses resultados são apresentados por DIREC, escola, turma e estudante.

2 Resultados por estudante

É possível ter acesso ao resultado de cada estudante na avaliação, sendo informado o Padrão de Desempenho alcançado e quais habilidades ele possui desenvolvidas em Ciências Humanas e suas tecnologias para o Ensino Médio. Essas são informações importantes para o acompanhamento de seu desempenho escolar.



CAEd

Faculdade de Educação
**Universidade Federal
de Juiz de Fora**

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO
MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
HENRIQUE DE ABREU OLIVEIRA BEDETTI

COORDENADORA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN
EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA

FICHA CATALOGRÁFICA

BAHIA. Secretaria da Educação.

AVALIE ENSINO MÉDIO – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

Conteúdo: Revista Pedagógica - Ciências Humanas e suas tecnologias - Ensino Médio.

ISSN 2238-3077

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



Chapada Diamantina